SER

Ser : revista del Instituto Superior de Formación Docente de la Escuela Normal Mariano Moreno / Celomar José Argachá ; Carlos Canavessi ; Orlando Busiello ; compilación de Américo Schvartzman. - 1a ed. - Concepción del Uruguay : El Miércoles, 2023.

276 p. ; 22 x 17 cm.

ISBN 978-631-90277-0-9

1. Pedagogía. 2. Formación Docente. I. Canavessi, Carlos. II. Busiello, Orlando. III. Schvartzman, Américo, comp. IV. Título.

CDD 370.2









Publicado en homenaje a los 150 años de la Escuela Normal Mariano Moreno por iniciativa del Centro Cultural Justo José de Urquiza.

Coordinación editorial: Lic. Américo Schvartzman

Consejo editorial: Lic. Sabrina Morabes, Arq. José Antonio Artusi, Dr. Fernando Martínez Uncal, Lic. Pedro Fruniz.

Se publica gracias al apoyo de la Municipalidad de Concepción del Uruguay, presidida por el Dr. Martín H. Oliva. Cuenta además con el apoyo de la cooperativa Río Uruguay Seguros.

Editado por Cooperativa El Miércoles Comunicación y Cultura Ltda.
Ameghino 68, Concepción del Uruguay, Entre Ríos, Argentina

ISBN 978-631-90277-0-9

Impreso en Docuprint S.A.

Primera edición: Noviembre de 2023

Hecho el depósito que prevé la Ley 11.723

Impreso en Argentina



Revista del Instituto Superior
de Formación Docente de la
Escuela Normal Superior Mariano Moreno

Año XXXIII

Número 26

Concepción del Uruguay

2023

Autoridades del ISFD de la Escuela Normal Mariano Moreno

Rectora: Lic. Marina Mónica Cañete

Secretario: Prof. Horacio Regueyra

Consejo Directivo

Consejeros docentes

Ing. Viviana Bourdetta (Educación Tecnológica)

Suplente: Prof. Carolina Quinodoz

Prof. Gisela Salvarezza (Ciencias de la Educación)

Suplente: Prof. Laura Mansilla

Lic. Américo Schvartzman (Filosofía)

Suplente: Prof. Claudia Magnin

Consejeros estudiantes

Soraya Gamero (Educación Tecnológica)

Josefina Estremero (Ciencias de la Educación)

Wilson Leiva (Filosofía)

Consejeros egresados

Prof. Alí Nadir Laloux y Prof. Marcelo Farchioni (Educación Tecnológica)

Secretaria académica

Prof. Mariana Bonfantino

INDICE

TEXTOS Y CONTEXTOS LITERARIOS

ESTA EDICIÓN DE LA REVISTA *SER*

Mensaje del equipo editor

Los 150 años de la Escuela Normal Mariano Moreno motivaron, entre otras actividades en homenaje, que el Centro Cultural "Justo José de Urquiza" de Concepción del Uruguay, impulsara la feliz idea de realizar cuatro conferencias sobre diferentes temáticas vinculadas a la historia de la importante institución educativa uruguayense. Esas cuatro conferencias, a cargo de Celomar Argachá, de Orlando Busiello, de Carlos Canavessi y de José Vernaz, son las que abren esta edición de la revista *SER*, a modo de *dossier* sobre el aniversario, cuando se cumple un siglo y medio de fructífera vida institucional y que amerita la celebración.

Un par de años atrás, un grupo de docentes y estudiantes del ISFD de la Escuela Normal —es decir, de los actuales "Cursos de Profesorado" de esa institución— llevaron adelante, con apoyo de la Municipalidad de Concepción del Uruguay, un ambicioso y valioso proyecto: la digitalización completa de los 25 volúmenes de la Revista SER que se publicara durante más de tres décadas como revista académica (científica, literaria y filosófica) de los Cursos del Profesorado de la Escuela Normal Mariano Moreno (entre 1962 y 1994). Durante varios meses se escanearon todos los ejemplares y se fueron subiendo al sitio digital del ISFD de la Escuela Normal

Mariano Moreno, en un apartado especial. Todos los ejemplares cuentan con el índice detallado de todos sus contenidos, lo que facilita la búsqueda informática, y fueron alojados en un sistema que permite el reconocimiento de los textos, de manera de facilitar el trabajo de investigadores y lectores en general. Pueden descargarse libremente o consultarse *on-line* y se encuentran en formato PDF.

Como lo afirma la buena filosofía, las ideas interesantes suelen ser terreno fértil para que luego fructifiquen, a partir de una primera semilla, otras tantas iniciativas valiosas. Así fue que tras realizar las primeras conferencias, en el seno del Centro Cultural Urquiza surgió la pregunta, como una plantita que busca echar raíces: ¿por qué no editar y publicar los textos de las cuatro conferencias, en un número especial de la legendaria revista que durante más de tres décadas dio prestigio a los Cursos del Profesorado de la Escuela Normal? De ese modo, y tras contactar casi de inmediato al equipo que había realizado la digitalización, comenzó a tomar forma este ejemplar que hoy ve la luz, gracias —otra vez— al apoyo brindado por la Municipalidad de Concepción del Uruguay, presidida por el Dr. Martín H. Oliva, al que se suma el respaldo de la cooperativa Río Uruguay, la empresa social de seguros de la región.

Y así esta nueva edición de *SER* fue delineando su perfil: no se limitaría a las conferencias mencionadas, sino que también se propuso incluir otras colaboraciones de docentes del ISFD, egresados e incluso estudiantes, seleccionadas por un jurado especializado, conformado para tal efecto. Una manera de retomar aquel legado y de estimular la investigación y el conocimiento, retomando los objetivos que expresara la revista *SER* desde su aparición: una "revista de investigación" concebida como "una manera útil de complementar la enseñanza superior". Su motor principal fue el ilustre profesor Roberto Angel Parodi, secundado por Alberto Jaime Masramón, Dario Peretti, Héctor Izaguirre, Amalia Aguilar y Eduardo Gi-

queaux. Entre sus "más importantes objetivos" se enumeraba la intención de "brindar una publicación técnica pero a la vez dinámica que sirva de material bibliográfico a los alumnos, profundizando temas de interés general" y además "posibilitar a sus profesores el medio de dar a conocer sus inquietudes con trabajos inéditos que complementen la tarea del aula".

Las repercursiones de *SER* en la época fueron muy destacadas: diarios y publicaciones de alcance nacional destacaban la labor de la revista, y en sus páginas además de los prestigiosos docentes de la casa, hay trabajos de algunas de las más destacadas figuras de las letras, las artes y las ciencias de Entre Ríos y algunas del país. Así, se pueden encontrar textos de Juan L. Ortiz o Carlos Mastronardi, de Facundo Arce y Beatriz Bosch, de María Esther de Miguel y Leoncio Gianello, de Oscar Urquiza Almandoz y de Domingo Liotta, de Alejandra Pizarnik y de Orlando Van Bredam, de Emma Barrandeguy y de Delio Panizza, de Ana Teresa Fabani y de Emma de Cartosio, de Manuel Macchi y de Eduardo Giqueaux, de Marta Zamarripa y de Alfredo Veiravé, entre muchos otros. Hubo intercambio epistemológico de *SER* con centros de investigación de América Latina, de Estados Unidos y de España. Héctor B. Sauret definió a la revista/libro como "el ejemplo cultural de Entre Ríos". Tal fue su importancia y su aporte en el prestigio creciente de los cursos del Profesorado de la Escuela Normal.

Tras vaivenes que no ameritan ser desarrollados aquí, los Cursos del Profesorado se convirtieron en la base de la Universidad provincial creada dos décadas atrás, y la Escuela Normal perdió su nivel superior. Pero en 2009 lo recuperó, con la aprobación de tres carreras que siguen vigentes y ya han dado numerosos nuevos docentes a la educación entrerriana: el Profesorado de Enseñanza Secundaria en Filosofía, el Profesorado de Educación Tecnológica y el Profesorado Superior en Ciencias de la Educación.

Nuevas camadas de jóvenes y de docentes ocupan hoy sus aulas, y muchas veces —lamentablemente— sin conocer la rica historia previa, de la cual la revista *SER* es un episodio descollante. Estas páginas se proponen ser, al mismo tiempo, un homenaje vivo y dinámico a la Escuela Normal en sus 150 años y un desafío para retomar aquella notable aventura que inició el profesor Parodi. Es el deseo de los editores que este número especial pueda contribuir de manera destacada en ambos sentidos.

La estructura de este volumen, a semejanza de los ejemplares históricos, incluye —además del *dossier* del Centro Cultural Urquiza en homenaje a los 150 años— una sección de artículos de investigación, de autoría de docentes egresados de los viejos Cursos del Profesorado pero también del actual ISFD, así como de estudiantes actuales. Retomando una valiosa tradición que caracterizó a la revista *SER,* incluimos materiales de plumas actuales de la provincia, como Daniel Tirso Fiorotto —su poema extenso e inédito *Sut su en el aire,* especial para esta edición— y de Mario Daniel Villagra sobre Arnaldo Calveyra; asimismo incluimos un trabajo colectivo sobre poetas entrerrianas y, con mucho orgullo, publicamos tres textos inéditos de Orlando Van Bredam y dos poemas de igual condición de Luis Salvarezza, enviados especialmente para esta publicación.

Esperamos que este ejemplar especial de *SER* resulte del agrado de quienes lo tengan en sus manos, y de utilidad para investigadores, docentes y estudiantes. Será ese el mejor tributo que podamos hacer a su dilatada historia.

Concepción del Uruguay, octubre de 2023

CONFERENCIAS DEL CENTRO CULTURAL URQUIZA EN HOMENAJE A LOS 150 AÑOS DE LA ESCUELA NORMAL

FIGURAS DE ACTUALIDAD

La distinguida educacionista señorita Isabel King se embarcó el sábado anterior con destino á Europa, comisionada por el Ministro de Instrucción Pública para representar á la nación en el Congreso Pedagógico que se celebrará en París y en el Congreso Feminista, como delegada de los Estados Unidos en la América del Sur. La señorita King es la actual directora de la Escuela Normal de Maestras del Uruguay.

—Con el mismo destino partió también el doctor Antonio F. Piñero, que va como delegado del Municipio de Buenos Aires al Congreso de Higiene que próximamente se abrirá en París.

Es seguro que el doctor Antonio F. Piñero tendrá en el Congreso un puesto distinguido y podrá estudiar con detenimiento aquellos problemas de higiene que hoy son la preocupación de nuestras autoridades edilicias y que él conoce á fondo.

—El coronel Rosendo Fraga ha sido designado para desempeñar interinamente la cartera de Guerra en reemplazo del teniente general Luis M. Campos, y hasta que regrese de Europa el Ministro titular, coronel Riccheri. No es un debutante en administración militar el coronel Fraga, pues ha acreditado su preparación

Miss Isabel King

Delegada del gobierno argentino en el Congreso Pedagógico y el Feminista, de París,



Dr. Antonio F. Piñero

Delegado de la Argentina en el Congreso de Higiene de París

"Caras y Caretas", 21/7/1900, Nº 94, página 16

EL BANQUETE Á LAS NUEVAS DOCTORAS



EL SALÓN DEL PHŒNIX HOTEL DURANTE LA COMIDA

Una encantadora fiesta, en que el prestigio de las comensales prestaban de antemano al hecho caracteres de acontecimiento, fué el banquete del Phœnix Hotel, ofrecido por las universitarias argentinas á las doctoras Bárbara M. de Imaz y Lola Ubeda, recientemente graduadas con brillo por la Facultad de Medicina. En galanas frases, la señora de Jaimes y la doctora Dellepiane, brindaron á los postres por las distinguidas médicas, contestando ambas en medio de los aplausos de la concurrencia, formada por las señoras: doctoras Pawlowsky de Rosemberg, Isabel King, Ana Mauthe, Petrona Eyle, Cecilia Grierson, María Mauthe, María A. Canetti, Rawson de Dellepiane, Celestina F. de Frutos, Elena y Ernestina López, Carolina F. de Jaimes, Francisca R. de Páez, Lola B. de Saracho, Camila B. de Colombo, Elena V. López, Catalina A. de Bourel, Francisca F. de Lista, Teresa Ratló, Sara Justo, María Barreira, etc.

"Caras y Caretas", 6/12/1902, Nº 218, página 32.

Dos recortes en la revista Caras y Caretas. En el de arriba se evidencia el papel desstacado de la Escuela Normal "del Uruguay", como se decía entonces, en la vida social y cultural de la Argentina de comienzos del siglo XX. En el recorte inferior, las flamantes primeras médicas del país, entre las cuales figuran dos egresadas de la Nornal (Petrona Eyle y Teresa Ratto). (Archivo A. Schvartzman).

CURIOSIDADES SOBRE LOS 150 AÑOS DE LA ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORAS

Celomar José Argachá *

Hace más de 60 años, en 1957, recibí en la Escuela Normal mi título de maestro normal nacional y cinco años después, en 1962, comencé como profesor de Historia en ese establecimiento. Estudié en el Profesorado de Paraná porque aún no se había creado el de nuestra ciudad, lo que se hizo recién en 1960 y yo ya iba en tercer año en la capital de la provincia. Es decir que en aquel entonces en Concepción del Uruguay no había estudios terciarios ni universitarios y los egresados secundarios, si económicamente era posible en su familia, debían marchar a otras ciudades para seguir estudiando. El crecimiento en el campo educativo de Concepción del Uruguay en el siglo XX fue exponencial, pasó de carecer de estudios superiores a tener hoy cinco universidades con más de 150 carreras terciarias, universitarias, tecnicaturas, profesorados, licenciaturas, doctorados y posgrados. En esta disertación deseo rescatar y valorar muy especialmente de nuestra vieja y querida Escuela Normal, que fue la primera del país, permitiendo a las mujeres informarse y formarse intelectualmente y además ingresar en los estudios terciarios

* Nació el 1° de enero de 1939 en Colonia Santa Rosa, departamento Colón. Maestro Normal Nacional egresado de esta Institución y Profesor en Historia por el Instituto Nacional del Profesorado de Paraná. Ejerció la docencia secundaria y superior. Es autor de numerosos artículos en revistas y diarios, así como de varios libros.

y universitarios, formando las primeras profesionales del país y la provincia.

Hace muy pocos días todos recordamos el Día de la Mujer en la Argentina y casi nadie destacó que nuestra Escuela Normal fue la que abrió el camino al sexo femenino, un hecho extraordinario que debemos destacar una y otra vez para entender la importancia histórica de su apertura, especialmente en aquellos tiempos y en este lugar, una pequeña localidad del interior. Fue en 1873, hace 150 años, cuando algunos aún veían la educación de la mujer como un rasgo poco femenino, sin embargo en Concepción del Uruguay, las jóvenes caminaban por sus calles, sin compañía, para concurrir a la Escuela Normal, con sus largas polleras, en las polvorientas o embarradas calles los días de lluvia, con sus cuadernos de apuntes y libros, desplazándose solas por la entonces aún chica comunidad uruguayense.

¿Cómo serían vistas estas damas por aquella sociedad tan pacata y tradicional? ¿Se imaginan ustedes que opinarían de estas aventureras que rompían los moldes de una sociedad conservadora? ¿Serían quizás motivo del chisme pueblerino? Sin duda que estas primeras jóvenes "normalistas" debieron ser criticadas, pero muchas veces lo peor venía después de recibir el título de maestra, ya que debían trabajar y por ende viajar al interior, a lugares a veces distantes e inhóspitos. Fueron verdaderas pioneras, llevando educación y cultura a los más apartados rincones del país, de la provincia y también de algún país hermano. Ese es el gran valor que debemos rescatar del "normalismo" femenino y de nuestra escuela pionera, porque hasta la mitad o un poco más del siglo XIX, la mujer desarrollaba sus tareas en su hogar, criando y educando a sus hijos o como trabajadoras domésticas en numerosas y distintas labores. Pero lo primero que hoy queremos resaltar es la incorporación de la mujer

al mundo del trabajo rentado, llevando al hogar un sueldo realizado a través de una labor realmente meritoria y fundamental.

Es precisamente Concepción del Uruguay el lugar pionero del país, porque aquí se fundó la primera Escuela Normal de Preceptoras o de Maestras en el año 1873, fruto del acuerdo entre Domingo Faustino Sarmiento, presidente de la República y el general Justo José de Urquiza, gobernador de Entre Ríos, quienes firmaron un convenio en 1869 para fundar dos escuelas normales en nuestra ciudad, capital entonces de nuestra provincia (una de varones y otra de mujeres), y una tercera Escuela Normal de Varones en Paraná.

Muy pocos recuerdan o conocen que la primera que comenzó a funcionar en la Argentina fue la Escuela Normal de Maestros o Varones anexa y dependiente del rectorado del Colegio del Uruguay. La muerte de Urquiza significó el cierre de la que hubiera sido la más antigua de la República, mérito que hoy tiene la Escuela Normal de Paraná. Paralelamente al funcionamiento de la del Colegio comenzó a construirse, sobre planos de una escuela normal norteamericana, el edificio que fue después la Municipalidad vieja y hoy es el Museo de la Ciudad. Cuando sólo faltaba colocar los techos del segundo piso para terminarla y comenzar su tarea, fue asesinado vilmente el general Urquiza en abril de 1870, provocando así la primera revuelta jordanista, que se prolongó hasta 1873, cuando el nuevo gobernador, Leonidas Echagüe, inauguró un domingo 16 de marzo la primera Escuela Normal de Mujeres del país, comenzando las clases al día siguiente, 17 de marzo. Es decir, un día como hoy, pero hace 150 años.

De aquí salieron las primeras maestras de nuestra Nación, que no sólo sembraron abecedarios en la provincia, sino que esta escuela fue "madre" de otras escuelas normales en el país y en una república hermana como veremos luego. Además todas estas maestras llevaron a su hogar un sueldo decoroso por un trabajo meritorio.

Eso es quizás otro hecho relevante que pocos estudiosos destacan, especialmente en este tiempo de reivindicación de la mujer y sus derechos. Recuerdo que en 1973, cuando esta Escuela cumplió 100 años (yo ya hacía 11 que era profesor de esta casa) y por pedido del rector de entonces, profesor Harry Adolfo Calle y de la profesora y ex directora Esilda Tavella, realicé una charla-homenaje al Dr. Mariano E. López, quien como diputado nacional fue autor del proyecto de construcción de este enorme edificio, que abarcaba cuatro manzanas y que venía funcionando hasta ese momento en distintos inmuebles que dificultaba la conducción de *Misia* Clementina, construcción que fue llevada a cabo cuando la población uruguayense tenía solamente alrededor de siete mil habitantes. ¿Se dan cuenta de cuánto se valoraba la educación en aquellos tiempos?

Debemos señalar que el general Urquiza, más de veinte años antes, en 1849, había llevado a cabo la fundación del Colegio y recién en 1895, 46 años después, se convirtió en mixto, olvidando que nuestra Escuela Normal ya hacía 20 años que las mujeres habían accedido al título de maestras y que incluso la primera mujer que ingresó al Colegio fue Teresa Ratto, egresada como maestra en 1892. Es decir que nuestra ciudad estaba largamente acostumbrada a ver sus mujeres independientes, cultas, educadas transitar por sus calles, tranquilamente, siendo respetadas y vistas como iguales y ese broche de honor pocas comunidades del país lo pueden mostrar. Pero la presente exposición tiene por objeto señalar otros aspectos poco conocidos de nuestra Escuela Normal, de mi Escuela Normal, ya que de su historia y de su funcionamiento a lo largo de tantos años, otros estudiosos lo harán a lo largo de este año de festejos por sus 150 años de vida. Me dedicaré a tratar cuatro o cinco aspectos que me llamaron la atención y que quiero de alguna manera transmitirlos a todos ustedes.

LAS MAESTRAS NORTEAMERICANAS. Se sabe que Domingo Faustino Sarmiento fue muy amigo de Horacio Mann, llamado por algunos el "Sarmiento norteamericano" —una especie de padre de la educación del país del norte— y de su esposa, otra gran educadora. Sarmiento contrató a 65 maestras norteamericanas para formar en nuestro país a maestras, a docentes en el arte de enseñar de que carecía la Argentina, donde este cargo era ejercido generalmente por hombres que carecían de una mínima formación y que muchas veces sólo se dedicaban por algún tiempo hasta lograr un empleo mejor remunerado.

Además Sarmiento se dio cuenta y comprobó que la mujer era la mejor educadora de niños y de allí, por consejo de la esposa de Mann, decidió, siendo presidente de la República, crear escuelas normales de mujeres. Así nació nuestra institución por un acuerdo entre Urquiza y Sarmiento como hemos dicho, y fueron seis las maestras norteamericanas que tuvo nuestro establecimiento. Una de ellas fue **ISABEL KING**, quien ocupó originalmente el cargo de profesora de Pedagogía, luego a partir de 1884 la regencia de la Escuela de Aplicación y más tarde acompañó a Clementina Comte de Alió como vicedirectora y posteriormente, en 1899, llegó a la conducción de este establecimiento como la segunda directora de esta Escuela Normal hasta 1904. Junto a ella llegó su hermana, también maestra, **RAQUEL KING**, que se desempeñó como profesora de Aritmética, Geometría y Cosmografía. La acompañó toda su vida a Isabel y siempre aparece como "segundona", a su sombra. Ambas docentes fundaron a pedido del intendente de Goya y por indicación del Ministerio de Justicia y Educación de la Nación, una Escuela Primaria llamada Popular, que luego fue reconocida por la Nación y convertida finalmente en Escuela Normal Mixta de la ciudad correntina. Como dijimos, nuestra Escuela fue "madre" de otras Normales del país.

Sin duda la otra gran docente norteamericana de esta Escuela fue **SARA CHAMBERLAIN DE ECCLESTON**, fundadora del primer Jardín de Infantes en Paraná y por pedido de Clementina, el Ministerio Nacional dispuso el traslado de Sara a Concepción del Uruguay, creando y organizando aquí, en 1887, el segundo jardín de Infantes de Entre Ríos, dejando la conducción al año siguiente a otra maestra norteamericana: **ANA LUCY DOOLITLE**, que ya se venía desempeñando en esta escuela como profesora de Gimnasia o "Calistenia" como se denominaba entonces, hecho este último que demuestra en forma cabal la modernización de la enseñanza femenina a fines del siglo XIX, un hecho casi insólito mirado a la distancia, donde nuestras jóvenes niñas daban y aprendían educación física. Pero la primera maestra norteamericana que llegó a nuestra Escuela Normal fue **SARA M. BOYD** que llegó en 1877, a sólo cuatro años de su fundación, como regente de la Escuela de Aplicación. Estuvo poco tiempo por cuanto fue trasladada a la ciudad de Mendoza donde fundó la Escuela Normal en la provincia cuyana. Como ya dijimos, otro ejemplo de "escuela-madre" de nuestra institución. Otra docente del país del norte fue **ISABEL BOYER COOLIDGE**, maestra de la escuela primaria, que fue contratada y destinada a nuestra ciudad por decreto del presidente Nicolás Avellaneda. Se desempeñó hasta 1881, siendo trasladada luego a Rosario (Santa Fe), donde condujo un Curso Normal anexo al Colegio Nacional y luego fue la primera directora de la Escuela Normal de la ciudad santafesina. Como hemos dicho anteriormente, una escuela-madre de otras escuelas[1].

---

1 La historiadora Laura Ramos en su muy buena obra *Las señoritas* (Penguin/Random House, Buenos Aires, 2021), que trata sobre las maestras norteamericana venidas al país, sostiene en la página 363 que la Maestra Edell Ellis (que recibe otros nombres y apellidos en distintos trabajos sobre el tema, como Clara Electa Allyn, Clara Alley o Clara Allyn) fue docente en nuestra Escuela Normal, hecho que resulta curioso por cuanto su nombre no figura en ninguno de los planteles docentes y administrativos publicados en el libro realizado por los ex-alumnos del establecimiento en 1948, donde aparecen los nombres, apellidos y cargos desempeñados desde 1876 hasta 1923

La presencia de estas mujeres anglosajonas sorprendió a la sociedad de su época, definida por algunos como conservadora, mostrando aquellas mujeres nórdicas su independencia y fuerte carácter, caminando solas por las calles de la ciudad, con sus cabellos lacios cortados a la altura de los hombros, con sus faldas cortas que dejaban ver los tobillos, montando a caballo como los hombres (y no enancadas) y además practicando la religión protestante. Fueron aceptadas e integradas por aquella sociedad "pacata", lo que muestra una evolución pionera de la misma y en especial del respeto mostrado por la comunidad hacia el sexo femenino [2].

PROFESORES EXTRANJEROS EN NUESTRA ESCUELA. Además de las seis maestras norteamericanas que hemos señalado anteriormente, nos ha llamado la atención los numerosos extranjeros que se desempeñaron en los primeros 50 años de su historia, observando que lentamente, pero en forma constante, fueron reemplazados por docentes argentinos. Son más de treinta profesores, maestros y directivos que se desempeñaron en los distintos estamentos de esta

---

de todo el personal, desde Jardín de Infantes, Primario, Secundario y primeros profesores, como así también de todos los egresados, año por año. En realidad Edell Ellís vino a Paraná, previo desembarco en Rosario en el año 1878, invitada por su hermana Franc Ellis (también maestra), casándose Edell con el estanciero santafesino William Benitz, radicándose con su marido en una estancia del llamado "Rincón de Landa", al sur de Gualeguaychú, estancias que originalmente pertenecían al inmigrante vasco Agustín Landa. Con William tuvo ocho hijos, pero su nombre no figura como personal de la primera Escuela Normal de Mujeres del país. Este hecho es señalado por Laura Ramos, sin citar origen de la fuente y ha llevado a otros estudiosos del tema a señalar lo que para nosotros es un error, por cuanto no aparece en los listados publicados oportunamente en "Historia de la Escuela Normal de Concepción del Uruguay 1873-1823", (Talleres Gráficos de la Dirección General de Institutos Penales de la Nación, Buenos Aires, 1948) obra muy completa, llena de recuerdos de las primeras egresadas y de sus profesores y maestras.

2 En la ciudad de Córdoba, a las niñas que iban a clases particulares dictadas por "las gringas yanquis", le gritaban sus amigos varones "machonas", porque asistían a las clases de apoyo que daban las maestras norteamericanas a sus alumnos.

Escuela Normal en los primeros cincuenta años y este listado se lo dejo a la actual directora como una simple contribución, como un resumen realizado en forma lenta y tediosa de todo el personal de este establecimiento y de su nacionalidad en el primer medio siglo de su existencia. Fue mi propósito y deseo con todo lo expuesto hasta aquí resaltar la tarea de estas seis maestras norteamericanas y de esta treintena de docentes extranjeros que fueron organizadores y conductores durante los primeros años de esta Escuela Normal, como directivos, como regentes, como profesores de numerosas asignaturas, maestras, administrativas, bibliotecarias, que espero otros estudiosos del pasado normalista realicen biografías más completas sobre estas personas pioneras de la docencia argentina en esta escuela. Dejo en la Dirección algunos apuntes sobre el particular que otros continuarán seguramente en el futuro.

PETRONA EYLE: LA TERCERA MÉDICA DEL PAÍS. Hemos dicho y repetido que esta es la primera Escuela Normal de Mujeres del país y hasta aquí venían jóvenes de toda la provincia de Entre Ríos e incluso de otras provincias hermanas, para traer sus niñas al secundario y luego a los estudios superiores. Una de ellas fue Petrona Eyle, nacida en la provincia de Buenos Aires, en la localidad de Baradero. Era hija de inmigrantes suizos que se asentaron como colonos en territorio bonaerense. Su padre era Gustavo Eyle, cirujano militar, figurando incluso como concejal de aquella ciudad en 1867, decidiendo sus progenitores enviar su hija a Concepción del Uruguay por cuanto aquí funcionaba una Escuela Normal de Preceptoras.

Sus padres la acompañaron en su estadía en nuestra ciudad por cuanto aparece en el libro del profesor Miguel Ángel Gregori, titulado *Cien años de la Sociedad Española de C. del Uruguay*, que el primer médico contratado de dicha entidad fue el Dr. Eyle y que concuerda con los años que su hija permaneció aquí. Ingresó como alumna con 11 o 12 años y se recibió de maestra en 1879. Vueltos a

su ciudad, Baradero, sus padres la enviaron a Suiza, a casa de familiares e ingresó la Universidad de Zurich, en su facultad de Medicina, finalizando sus estudios en 1891, a los 25 años de edad, presentando su tesis que es aprobada, escrita en alemán e inglés.

Regresó Petrona en 1892 a la Argentina y revalidó su título como tercera médica del país en la Universidad de Buenos Aires. Trabajó en Hospitales Públicos, de lo cual conocemos unos pocos detalles: integró la Asociación Médica Argentina, ingresando a la misma avalada por la prestigiosa y primera médica del país Cecilia Grierson[3]. Paralelamente Petrona inició su militancia feminista, luchando para mejorar la situación de la mujer argentina, desarrollando una tarea extraordinaria, debiendo sortear serios escollos en una sociedad machista, y en una profesión médica dominada por hombres.

En 1900 organizó el Consejo Argentino de Mujeres con Cecilia Grierson y Julieta Lanteri y posteriormente integró la Asociación de Universitarias Argentinas (donde figuraron entre otras Elvira Rawson de Dellepiane, la segunda médica argentina), institución que presentó al Congreso de la Nación numerosas iniciativas, como por ejemplo "Protección de la Maternidad" en 1901; "Sanidad y asistencia social" en 1906; "Jubilación de Magisterio" en 1907; "Igualdad de Derechos Civiles para la Mujer" en 1919. Se creó e integró en 1906 el Centro Feminista del Congreso Internacional del Libre Pensamiento junto a Julia Magdalena Ángela Lanteri, más conocida como Julieta Lanteri, además de Elvira Rawson, Sara Justo, Cecilia Grierson y Adela Caprio.

---

3 Recordemos que Cecilia Grierson, Teresa Ratto y Petrona Eyle vivieron en Concepción del Uruguay. El padre de Cecilia fue administrador de una Estancia en Gená o Genacito, departamento Uruguay y su familia vivía por el Barrio del Puerto Viejo, muy cerca de donde habitaba Teresa Ratto, por la Plaza Columna. Es decir que años más o años menos, seguramente debieron conocerse.

En 1910 con motivo del Centenario de la Revolución de Mayo integró el Comité Organizador del Primer Congreso Feminista Internacional con la presencia de delegadas de varios países europeos y latinoamericanos, presidiendo algunas comisiones. Fundó la Liga contra la Trata de Blancas, acusando la existencia de un mercado del tráfico de mujeres para destinarla a la prostitución y además, al ser amiga de grandes personalidades de la época, presentó numerosos proyectos en el Parlamento argentino, a través del diputado Alfredo L. Palacios, bregando tenazmente en favor del movimiento feminista, defendiendo el derecho de la mujer al voto, a la participación activa en política y la posibilidad de ocupar cargos públicos electivos.

Siendo directora de la revista *Nuestra Causa* desde 1918, sostuvo y luchó en favor del logro de los derechos cívicos. La ciencia argentina la considera una de las pioneras en el enaltecimiento de la mujer en la cultura argentina. Murió en 1945 y dos años después se aprobó el voto femenino por el cual había luchado incansablemente desde el inicio del siglo XX. Una calle de Puerto Madero en Buenos Aires la recuerda como una pionera de los derechos femeninos en la Argentina y además es la tercera médica del país, siendo la primera Cecilia Grierson, la segunda cronológicamente Elvira Rawson de Dellepiane, la tercera Petrona Eyle y la cuarta Teresa Ratto. Las dos últimas, egresadas de esta Escuela Normal. Teresa Ratto es reconocida además como la primera médica entrerriana.

Sin duda es un hecho poco conocido el de Petrona Eyle y digno de ser mencionado en forma permanente entre los egresados más notables de sus aulas.

EL PRIMER VARÓN DE LA ESCUELA NORMAL. ¿Cuántas veces hemos leído, con interés y curiosidad al mismo tiempo, quién fue la primera mujer que ingresó en el Colegio del Uruguay? Hoy todos

sabemos que fue Teresa Ratto y que el Colegio fue mixto a partir de 1895. Pero no muchos se han preguntado desde cuándo fue mixta nuestra Escuela Normal y quién fue el primer varón que ingresó a sus aulas. Antes debemos decir que el cuarto director de la Escuela Normal de Concepción del Uruguay fue el primer directivo varón, Justo V. Balbuena, egresado como maestro de la Escuela Normal de Paraná, después de tres mujeres: Clementina Comte de Alió, Isabel King y Trinidad Moreno. Fue un gran directivo que logró la creación en 1912 del primer Profesorado de esta Escuela Normal (que funcionó hasta 1930) y también permitió en 1912 el ingreso del primer varón a las aulas de la institución, convirtiéndose así en mixto. También le tocó al maestro y director Balbuena entregar el primer título al primer joven en el recientemente inaugurado y moderno actual edificio, en el año 1915.

Muchos se preguntarán quién fue el primer varón. El mismo ingresó en 1912 y egresó como maestro en 1915 y su nombre es Leonidas Bastián, un joven de la Colonia San José, que creemos o sospechamos con fundamento es nieto del médico-cirujano, suizo-valesano Juan José Bastián, nacido en Liddes, Cantón de Valais (lugar donde también nació mi bisabuelo materno Pedro Arlettaz). Un poco más de un año después de recibirse, el primer varón docente de esta institución fue designado como maestro en la escuela provincial primaria "Rodríguez Peña" de Colón, iniciando así su carrera como sembrador de abecedarios en el vecino departamento.

Bastián fue el primero y a él le siguieron otros en los años posteriores pudiendo nombrar a vuelo de pájaro sólo algunos, los más conocidos, como Ramón Pío Bernasconi, Jaime Vidal, Salvador Trigos (luego abogado), Juan José Miró, Carlos María Briozzo (fue secretario de esta Escuela), Isidoro Aurelio Neyra (presidente del Consejo de Educación de Entre Ríos), etc.

LAS HERMANAS SPERATTI. Un aspecto que deseo exaltar y que es para mí el más grande fruto de nuestra Escuela Normal es un hecho casi desconocido y escasamente mencionado por nosotros pero muy estudiado y reconocido en un país hermano. Podemos sostener que todo el "normalismo" paraguayo es hijo de nuestra Escuela Normal porque hasta allá llegaron dos egresadas de nuestro establecimiento y fundaron en primer lugar la Escuela de Graduadas de Niñas, posteriormente la Escuela de Preceptoras y finalmen-te la primera Escuela Normal del Paraguay, ocupando una de ellas la dirección del establecimiento y su hermana la vicedirección.

Nos referimos a Adela y Celsa Speratti, dos paraguayas que debieron exiliarse junto a su madre en la Argentina como consecuencia de la Guerra de la Triple Alianza, donde murió su padre en la batalla de Lomas Valentinas. Se trasladaron a la Argentina y se radicaron en Concepción del Uruguay, donde Adela recibió una beca provincial de 20 pesos y al año siguiente también su hermana Celsa se hace acreedora de otra de 16 pesos para realizar sus estudios en nuestra Escuela.

No nos cabe la menor duda que las hermanas Speratti fueron muy buenas alumnas ya que en 1885 Adela pronuncia un discurso patriótico durante una fiesta en el Colegio de Uruguay y Celsa en un acto en el Teatro 1° de Mayo, frente a la Plaza Ramírez. Recibidas ambas de maestras, iniciaron su labor docente en la misma Escuela Normal que las había formado, Adela como maestra y Celsa como secretaria, contadora y bibliotecaria, porque durante la gestión de Clementina se le otorgaba a las mejores egresadas un cargo dentro de la Institución. Es decir que ambas fueron discípulas y luego colegas de Clementina Comte y también discípulas y colegas de Isabel y de Raquel King y también de Ana Lucy Doolite, maestras norteamericanas. En 1889 decidieron ambas ir a trabajar en la Escuela Normal de Corrientes, de reciente creación, ocupando

Adela el cargo de maestra de la Escuela de Aplicación y profesora de Idioma y Caligrafía, y Celsa de secretaria y maestra de 5° grado de la escuela primaria.

El panorama educativo del Paraguay era en esa época doloroso, sin maestros con formación docente, con un alto grado de analfabetismo. Enterado de la presencia de ambas jóvenes paraguayas en la ciudad de Corrientes, el superintendente de Instrucción Pública, maestro Atanasio Riera y Rosa Peña de González del Consejo Superior de Educación del país hermano, se dirigen al senador y amigo correntino Conrado Romero, solicitando interceda ante dichas jóvenes docentes para que regresen a Paraguay, sosteniendo que "…la madre Patria requiere su valioso concurso…", ya que la carencia de maestros frustraba todo plan de modernización que había decidido encarar el gobierno después de la larga y sangrienta guerra.

Finalmente acceden regresar junto con su madre después de 20 años de exilio en 1890 y fueron designadas directora y vicedirectora de la Escuela de Graduadas de Niñas, desempeñándose además como maestras de tercer y cuarto grado respectivamente. En 1893 recibieron sus diplomas las primeras egresadas de dicha institución, creándose luego la Escuela de Preceptoras, pasando las mejores egresadas a ser maestras de la escuela de aplicación de acuerdo al procedimiento utilizado por Clementina en nuestro establecimiento.

La Escuela de Preceptoras de Paraguay fue el cimiento de la futura Escuela Normal de Maestras de Asunción, creada finalmente en 1896, convirtiéndose bajo la conducción de las hermanas Speratti en la institución modelo del hermano país.

No hay Historia del Paraguay que no mencione a estas hermanas como pioneras del "normalismo" del vecino país, donde des-

tacan que su formación se realizó en Concepción del Uruguay, catalogando a la ciudad como uno de los centros educativos y culturales más importantes de la Argentina. Con respecto a la Escuela Normal uruguayense y a su directora Clementina Comte de Alió, tienen solo palabras de elogio y reconocimiento como hacedora de verdaderos maestros. Un historiador paraguayo dice lo siguiente sobe nuestra Escuela Normal: "Para la época era una avanzada casa de estudios, con un régimen de enseñanza basado en reglas que fomentaban el hábito del juicio y del discernimiento para facilitar la espontaneidad y la sensibilidad estética… Combatía el memorismo y ejercitaba la inteligencia… Esa disciplina permitía la libertad de expresión, mientras concedía prioridad a la práctica pedagógica, confiando en las alumnas de los cursos superiores la enseñanza de materias fundamentales y las de la ejercitación".

Los estudiosos del vecino país consideran a la Escuela Normal del Paraguay, dirigido por las hermanas Speratti, como "un verdadero semillero intelectual", por cuanto sus egresadas y discípulas crearon y fundaron instituciones y movimientos que hoy todos reconocen y que no es el momento de citar en detalle. Para finalizar creemos que este último hecho que hemos tratado de abreviar, es sin lugar a dudas su broche de oro en el historial de nuestra Escuela y casi sin titubear podemos afirmar que es el fruto más preciado que engendró nuestra Escuela Normal, galardón de privilegio que pocos establecimientos del país pueden mostrar, ya que toda una nación le debe a nuestra querida institución la formación de sus primeros maestros, los cuales se consideran como hijas de esta noble Madre. Espero no haberlos aburrido con todos estos datos, siendo algunos curiosos pero reales. ■

LA ESCUELA NORMAL
A TRAVÉS DE SUS EDIFICIOS

Carlos Rogelio Canavessi *

INTRODUCCIÓN. Antes de considerar la cuestión que motivó este homenaje, veremos someramente algunos antecedentes de la arquitectura para la educación.

Las universidades creadas en el siglo VII a.C. en la India están entre las instituciones educacionales más antiguas de las que se tenga noticia. Como otras de Oriente estuvieron ligadas a monasterios y centros religiosos y sus ámbitos sirvieron de aulas. En el mundo occidental, donde también la enseñanza se impartía en claustros y conventos, los primeros edificios construidos especialmente para la educación albergaron instituciones universitarias. Oxford (1167) y Cambridge (1224) en Inglaterra conservan edificios del siglo XIII; las de Bologna (siglo XII) y Padua (1222) en Italia y las españolas de Salamanca (1220), Alcalá de Henares y el

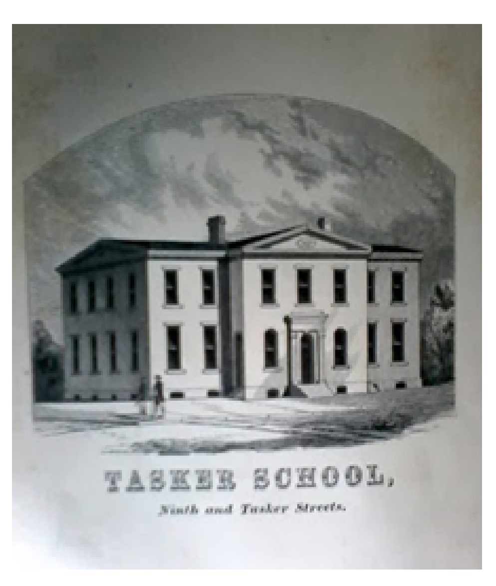
* Arquitecto. Docente universitario. Especialista en Patrimonio Arquitectónico. Investigador en Historia de la Arquitectura. Ex Vicepresidente del Centro Cultural Urquiza.

Seminario del Escorial, creaciones del siglo XVI, mantienen aún parte de las construcciones de sus épocas fundacionales.

Ya en tiempos modernos Prusia fue el país pionero en innovaciones educativas y en construcción de edificios funcionales para la educación. En 1763 Federico el Grande implantó la obligatoriedad de la educación primaria y a principios del siglo XIX hizo otro tanto con la enseñanza secundaria. Estas medidas conllevaron la construcción de locales para la educación, que poco diferían de las capillas, donde hasta entonces se impartía la enseñanza. El siglo XIX trajo grandes innovaciones en materia de educación y el nacimiento de la pedagogía moderna, impulsada por pensadores como Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Froebel. Se sistematizó la educación primaria, considerada una etapa fundamental en la formación del niño; se sentaron las bases para la educación pre-escolar y se profesionalizó la tarea docente con las Escuelas Normales.

Esta verdadera revolución en la educación tuvo su correlato en la construcción de pequeños edificios para la enseñanza elemental en toda Europa. Estaban conformados por uno o dos salones de forma rectangular con capacidad para entre 50 y 200 alumnos de distintas edades y niveles de aprendizaje, sentados a lo largo de mesas ubicadas en hileras paralelas, cada una de las cuales estaba a cargo de un celador. El maestro o preceptor se ubicaba al frente, sobre una tarima o estrado elevado sobre el piso del aula, flanqueado por columnas que le otorgaban cierto carácter escenográfico y tenían el propósito de investir al docente de mayor jerarquía y autoridad. Cada uno de estos salones se complementaba, según el número de alumnos, con una o más pequeñas salas de recitado, ubicadas en uno de los extremos del salón de clases, donde cada alumno a su vez repetía ante los celadores las lecciones aprendidas, todo enmarcado en una rigurosa disciplina. La ventilación e iluminación natural de esas aulas se obtenía a través de pequeñas ventanas ubicadas a una

altura mayor que la de los niños, para evitar la distracción del alumnado por las vistas al exterior. El mismo esquema fue adoptado para las aulas de enseñanza secundaria. En 1838 Henry Bernard publicó en Estados Unidos un tratado de arquitectura escolar que incluyó los primeros intentos de sistematizar la forma y dimensiones de las aulas y el mobiliario escolar y establecer normas y estándares de iluminación y ventilación naturales para obtener mayor higiene y salubridad en los edificios para la educación.



EE.UU. – c. 1850

El edificio de la primera escuela pública de EE.UU., construido en Boston en 1847, presenta innovaciones respecto a aquel esquema. Por primera vez se dividen los alumnos en grados: cuatro aulas, correspondientes a otros tantos grados, se agrupan en torno a un pasillo central que conecta los dos ingresos al edificio. En cada aula se ubican 50 alumnos sentados en pupitres individuales y el estrado ha desaparecido. La forma del aula sigue siendo rectangular, pero sus lados tienden a ser iguales. Los sanitarios eran exteriores. Los edificios construidos entonces tienen ciertas características comunes: son de una o dos plantas muy compactas, exteriormente tienen cierta monumentalidad y es común la adopción de formas góticas o neoclásicas con reminiscencias romanas y griegas para la composición de sus fachadas y el ornato de sus espacios principales. El ingreso es siempre muy importante, flanqueado de columnas monumentales que soportan imponentes fron-

tis. Desde allí se llega a un vestíbulo también de dimensiones importantes en torno al que se ubican los espacios de dirección y administración y quizás la biblioteca. Las aulas se agrupan en torno a uno o dos patios centrales rodeados de galerías. La ventilación e iluminación naturales continúan siendo escasas.

El siglo XX trajo aparejado cambios en la sociedad toda, innovaciones en la pedagogía, adelantos tecnológicos y nuevas concepciones en el urbanismo, factores que influyeron en la arqui-tectura educacional de ese siglo. El edificio escolar se torna funcionalmente más complejo, el esquema se vuelve más abierto, con visuales al exterior, con espacios más luminosos; cambia la forma de las aulas y la monumentalidad de los edificios cede poco a poco hasta transformarse en edificios de escala más humana.

Fueron escasos los edificios construidos para escuelas en nuestro país hasta mediados del siglo XIX. La inestabilidad política e institucional de la primera década de vida independiente, las guerras civiles, la tumultuosa década de 1820 y los largos años de la tiranía rosista fueron épocas poco propicias para la creación y construcción de escuelas. Hasta después de la caída de Rosas no hay nuevos temas. La segunda mitad del siglo XIX se inicia bajo los signos auspiciosos de la Constitución Nacional de 1853, que consagra en su artículo 14 el derecho de todos los habitantes a enseñar y aprender. Fue éste el instrumento que posibilitó iniciar el tan anhelado y tantas veces postergado proceso de Organización Nacional, que tuvo por artífice a Urquiza. Unificado el país con la reincorporación de Buenos Aires al concierto nacional, los primeros presidentes constitucionales incluyen en sus planes de gobierno la instrucción pública con carácter prioritario.

PRIMER EDIFICIO PROYECTADO Y CONSTRUIDO PARA ESCUELA EN ARGENTIN
BUENOS AIRES – 1858 / 1860 – Arq. MIGUEL BARABINO



ESCUELA CATEDRAL AL NORTE - Buenos Aires
Proyecto de Miguel Barabino

Se inicia la construcción de edificios escolares y la primera escuela construida en Buenos Aires y aún en uso es la de Catedral al Norte, iniciada en 1858 bajo proyecto del arquitecto Miguel Barabino. A su inauguración, coincidente con las Fiestas Julias en 1860, asistieron Urquiza, Derqui y Mitre. Hoy llamada Escuela "José Manuel Estrada", es Monumento Histórico Nacional. Es un edificio de ocho aulas en dos plantas casi idénticas, dos patios cubiertos, área administrativa, sala de maestros, biblioteca y sanitarios. La planta baja estaba dedicada a las aulas de varones y la superior a las de niñas, separación esta que se mantuvo hasta principios del siglo XX, aún en las escuelas de una sola planta, en las que solían proyectarse dos escuelas apareadas.

Será Sarmiento quien le dé un impulso formidable a la educación en todos sus aspectos, lo que repercutió en gran parte de América. En sus viajes a Europa y Estados Unidos conoció las nuevas ideas y teorías en materia de educación, que luego implantó en nuestro país. En su obra *Educación Popular* expuso sus ideas, que luego plasmó como director de Escuelas Primarias y presidente del

Consejo Nacional de Educación. Desde este último cargo, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, propuso la implantación de nuevos métodos de enseñanza y la construcción de edificios escolares adecuados para el éxito de las innovaciones pedagógicas. Implementó entonces un plan de Construcciones Escolares bajo el cual se construyeron edificios de gran carácter por todo el país, entre los cuales podemos mencionar a la Escuela Normal de nuestra ciudad.

PRIMER EDIFICIO DE LA ESCUELA NORMAL. El edificio en el que nos encontramos (*N. de la R.: Galarza y Supremo Entrerriano*), fue en sus orígenes sede de la Escuela Normal de Preceptoras de Concepción del Uruguay, primera escuela de ese tipo establecida en el país. Posteriormente albergó a la Escuela Normal de Maestras, la que funcionó en este lugar hasta el año 1915. A partir de 1928, se instala en él la sede de la Municipalidad local, hasta el año 1984, en que se traslada al nuevo Centro Cívico. El Rectorado de la UNER tuvo su sede en este lugar, al igual que diversas dependencias municipales y actualmente el Museo de la Ciudad. Los antecedentes de



Primer edificio de la Escuela Normal. 1869-1872. Ing. Juan Fossati.

la construcción de esta obra, se remontan a 1869, época en que de acuerdo a la Constitución provincial de 1860, Concepción del Uruguay era Capital de Entre Ríos; el general Urquiza gobernaba la provincia, y Sarmiento era presidente de la Nación, teniendo como ministro de Educación a Nicolás Avellaneda.

En 1869, o quizá antes, el general Urquiza había decidido la creación de una Escuela Normal de Preceptoras en esta ciudad capital, y habiendo llegado a un acuerdo en tal sentido con el inspector general de Colegios, don José María Torres, el Gobierno Nacional —a través de un decreto de julio de 1869— autoriza a la provincia de Entre Ríos "para invertir cinco mil pesos fuertes", de una subvención ya acordada anteriormente, para costear en parte la construcción del edificio destinado a Escuela Normal. Inmediatamente la Provincia manda ejecutar la obra, a través de un decreto dado el 4 de agosto de 1869, encomendando la "administración por completo de la obra a una comisión de vecinos", nombrada por el gobierno y encabezada por el presidente del Departamento Topográfico. El terreno había sido adquirido por el Gobierno Provincial a la "Asociación Promotora del Progreso", contando con una superficie aproximada de 750 m2. Esta Asociación fue fundada en 1867 "con el objeto de "llevar a cabo todas las obras y trabajos de utilidad pública más exigidas en la localidad…", y entre sus metas inmediatas estaban la construcción de un teatro y un muelle en el puerto.

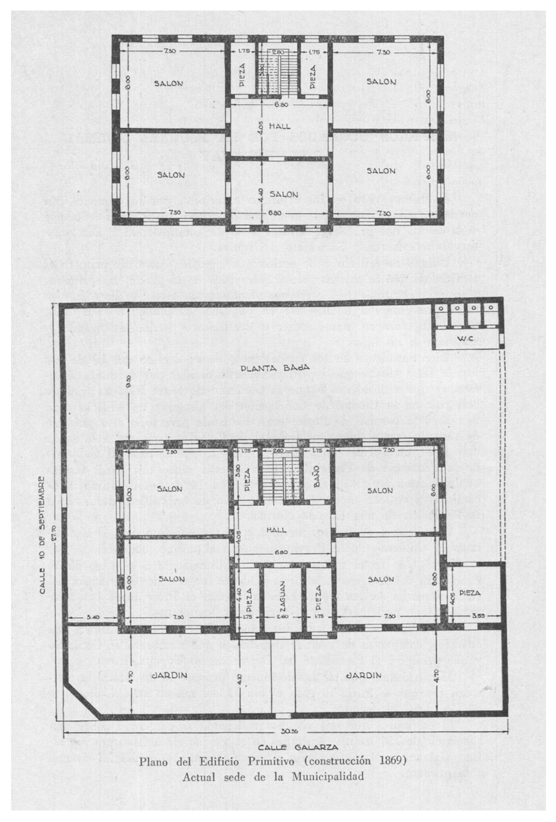
Una de las primeras tareas fue dirigirse al gobierno provincial a mediados de 1867 para solicitarle la donación "de la manzana baldía existente frente a la plaza principal, donde está el arruinado edificio de la antigua aduana, bajo la condición de edificar un teatro y café público (…) bajo los planos que se adjuntan". Se trataba de la manzana comprendida entre las actuales calles Galarza al norte, Eva Perón al oeste, 9 de Julio al sur y Supremo Entrerriano al este, donde se levanta el edificio que estamos considerando. El 25 de ju-

nio de 1867 el gobierno de Entre Ríos, a través de su Escribanía, extendió la escritura, formalizando la donación. Curiosamente, sólo dos años después, en 1869, la Asociación vende al gobierno provincial el solar noreste de la manzana, destinado a la Escuela Normal.

El autor del proyecto fue el arquitecto Juan Fossati, quien también proyectó y construyó en la ciudad otros edificios significativos. Había nacido en Morcote, Cantón Ticino, Suiza, hacia 1822 y se había graduado en Ingeniería en la prestigiosa Academia Brera, en Milán, Italia. Algún tiempo después de haber llegado al país se radicó en Concepción del Uruguay, dedicándose al ejercicio de su profesión. En la documentación de la época se lo encuentra tanto como "arquitecto", "ingeniero", "agrimensor" y aún como "escultor".

Además de este edificio, Juan Fossati también proyectó y construyó el Teatro "1° de Mayo" y algunas versiones lo dan como autor de los medallones que adornan la Pirámide de la Plaza Ramírez cuando ésta fue reconstruida en 1858. Su hermano, Pedro Fossati, arquitecto, fue en esa época el autor del templo de la Inmaculada Concepción, la Capilla del Palacio San José y el edificio principal del Saladero Santa Cándida, todas obras que realizó por encargo del general Urquiza. También dirigió la reconstrucción de la Pirámide antes mencionada, y trabajó en importantes obras de Buenos Aires, Montevideo y el interior del país.

Según crónicas de la época, el proyectista se habría inspirado "en un modelo de Escuela Normal de los Estados Unidos", si bien en el proyecto "se introducen algunas pequeñas modificaciones (…) a fin de establecer en él con comodidad el curso Normal y la Escuela de Aplicación". En consecuencia, el edificio —con verja y jardín a su alrededor— se construyó de dos plantas: la baja compuesta de zaguán de acceso, hall, tres amplias aulas y piezas de servicio, y la alta con cuatro aulas, una sala para la dirección, hall y dos pequeñas piezas de servicio con otras dependencias indispensables.



Plano del Edificio Primitivo (construcción 1869)
Actual sede de la Municipalidad

Los trabajos de construcción se comenzaron el día 12 de agosto de 1869, es decir, a sólo ocho días del decreto provincial que ordenaba la obra, fecha en la cual se empezaron a abrir los cimientos. El ritmo de los trabajos fue febril y sin pausas, avanzando rápidamente. Tanto es así que para el 31 de diciembre, a cuatro meses y medio del inicio, el edificio se encontraba "en estado de recibir el techo", según se desprende de un informe del jefe del Departamento de Educación, Juan José Soto, dirigido al gobernador de la provincia. En dicho informe, también se hace referencia a que

> merced a las economías hechas en la compra de materiales y en los contratos para las obras de carpintería, sólo se han invertido ocho mil pesos bolivianos, quedando sólo por pagar los tirantes, el esqueleto del techo, la última parte de las puertas y algo de su trabajo al arquitecto, todo lo cual importará unos cuatro mil quinientos pesos aproximadamente. El infrascripto calcula que terminada la obra, su costo no bajará de veinticinco mil pesos, siempre que se continúe con el sistema de economías adoptadas hasta hoy. La Comisión pasará oportunamente a V.E. todos los detalles relativos al costo de esta obra.

Lamentablemente, el asesinato del general Urquiza, ocurrido el 11 de abril de 1870, y la consecuente rebelión jordanista, más

los lamentables hechos que ella produjo, paralizaron las obras por un lapso de casi dos años, habiendo quedado inconclusos los trabajos de revoques y la colocación de puertas y ventanas, con la posibilidad de deterioros que ello implicaba. Felizmente, sofocada la asonada de López Jordán a principios de 1871, el Gobierno Provincial decide continuar y finalizar los trabajos. Con el objeto de permitir alojar en el edificio dos Escuelas independientes, "una de ellas Normal de Preceptoras y otra primaria de niñas", se dispuso que el Departamento Topográfico practicase en el plano primitivo las modificaciones consiguientes, y verificadas éstas, se llamó a licitación para la terminación de la obra con arreglo a las reformas indicadas. Según las propuestas presentadas, "el costo de los trabajos a practicar en el edificio de la Escuela Normal, para dejarlo terminado con sujeción a los planos reformados, será de 8.500 pesos". Los trabajos se concluyen hacia fines de 1872, y se propone abrir la matrícula escolar a partir del 1° de noviembre de ese año. Un artículo inserto en *La Democracia*, del 17 de octubre de 1872, dice, bajo el epígrafe de "El gran edificio para la Escuela Normal":

> Está terminado el gran edificio para la escuela de Profesoras. El local es vasto, cómodo y repartido de tal manera que servirá perfectamente bien para el grandioso objeto a que está dedicado. El edificio de bajos, independiente de los altos, va a ser ocupado por la escuela gradual de señoritas y éstos, con la de las que se destinan al profesorado.

La inauguración formal de la Escuela Normal de Preceptoras se produce en su edificio propio el día domingo 17 de marzo de 1873, a las 13 horas. La escuela fue inaugurada en la fecha fijada, pero los cursos dieron principio tres días más tarde, el 20 de marzo, en el domicilio de la señora directora, o sea en una sección del edificio del Colegio Nacional y mientras se acondicionaba este edificio. El 1º de mayo de 1873, al poco tiempo de inaugurada la Escuela Normal de Preceptoras, se produce un nuevo levantamiento sedi-

cioso de Ricardo López Jordán (h) y sus seguidores. Informe de la Directora Clementina Comte de enero de 1874:

> (…) El día 1º de mayo, a las 9 de la noche, se presentaron unas veinte personas armadas pidiendo en nombre del gobierno que se desaloje inmediatamente la Escuela. La señorita Vicerrectora, que vivía en la casa, estaba ausente y la portera, que estaba sola juzgó oportuno retirarse. Al día siguiente, por la mañana fui avisada por el jefe, de la ocupación de la Escuela y de acuerdo con las instrucciones que de él recibí, pasé con el secretario de ese departamento a la escuela e hicimos depositar los muebles, útiles y menaje de cocina en el cuarto que servía de habitación a la Vicerrectora, dejando cerrada bajo llave la provisión de libros; el piano fue transportado a mi casa habitación donde las niñas han seguido sus lecciones. Tomadas estas disposiciones el Señor Secretario hizo cerrar las puertas de dichos cuartos y las llaves fueron depositadas en el Departamento. Por la noche del mismo día me fueron pedidas las llaves; contesté, naturalmente, que no estaban en mi poder. Después de los exámenes de mitad de curso, teniendo que cambiar el texto de gramática castellana, pedí a la señorita Vicerrectora tuviese a bien ir a tomar en el depósito de los libros de la Escuela los textos necesarios. Entonces tuve aviso de que todo había sido abierto; di inmediatamente cuenta a ese Departamento en nota del 12 de agosto y según las órdenes comunicadas por el mismo en nota del 14 de agosto, transportaron los muebles y útiles a esa oficina y los libros a este Colegio Nacional, previo inventario tomado el día 28 de agosto en presencia de la Vicerrectora y Secretaria de la Escuela, del señor Inspector de Escuelas y señor Secretario de ese Departamento, de cuyo inventario resulta la desaparición de la mayor parte de los libros, una gran parte del menaje de comedor y por fin la desaparición e inutilización de todo el menaje de cocina. En cuanto a los muebles, si bien ninguno faltaba, se encontraban en general bastante deteriorados.

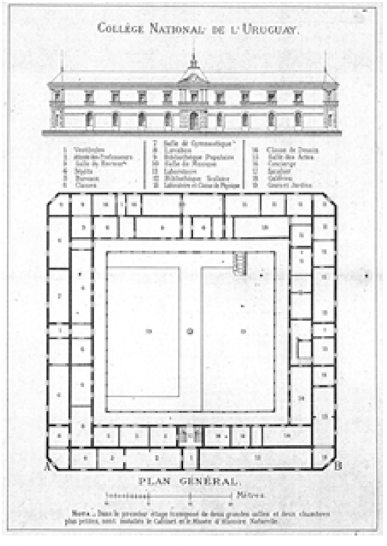
En diciembre de ese año, en ocasión de realizarse los exámenes finales, decía la directora de la escuela:

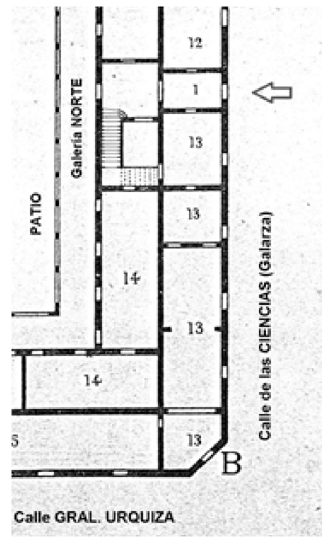
> El resultado obtenido nos puede satisfacer si tenemos en cuenta las dificultades con que hemos tenido que luchar. En primer lugar las dificultades consiguientes a todo establecimiento naciente. Apenas habíamos conseguido ponerlo en marcha cuando acontecimientos lamentables, de todos conocidos, obligaron a dar al edificio de la Escuela Normal un destino bien distinto del que le estaba asignado y nos fue preciso continuar nuestras tareas

en un local poco a propósito y desprovisto en gran parte de los elementos que facilitan y ayudan el estudio.

Por su parte, el miembro de la Comisión de Exámenes, coronel Pedro Melitón González manifestaba: "Apenas instalada la Escuela Normal todos vimos con dolor cambiarse sus aulas en cuadras para los soldados defensores de las instituciones".

Apenas dos años después de inaugurada la Escuela, por Ley Nacional de octubre de 1875 se dispuso crear una Escuela Normal de Maestras en la Capital de cada provincia que así lo solicitara. Ya sabemos que entonces Concepción del Uruguay era la Capital de Entre Ríos. El gobernador, Dr. Febre, aceptó la Ley, y donó a la Nación el edificio hecho construir a partir de 1869, haciéndose cargo de él y del establecimiento educacional el Gobierno Nacional a partir de diciembre de 1875.





Según un informe de la directora de febrero de 1876, la planta baja constaba de cuatro salones de ocho y medio por siete varas cada uno, tres de ellos ocupados por las aulas de 1º, 2º y 3r. año y el restante para las clases de música. Contaba además con cuatro dependencias menores, ocupadas algunas por la portería. La planta alta tenía cinco habitaciones, cuatro de ellas iguales a las de abajo y la quinta destinada a comedor, ocupando las primeras el personal directivo y la preceptora. Había dos patios de bastante extensión, especialmente uno de ellos de cuarenta por diecisiete varas, con un aljibe al centro. En esos momentos, 1876, en que la escuela se nacionaliza, debe crearse el curso de aplicación; pensaba la directora que éste podía funcionar en la planta baja y la normal en la alta, como sucedería en ese mismo año en el que ya reclamaba arreglos y mejoras. Pronto el edificio se revelará como insuficiente para albergar a una cantidad siempre creciente de alumnas, y en 1877 y 1879 se deberán ejecutar ampliaciones. El edificio primitivo continuó siendo ocupado por la Escuela de Aplicación y el Jardín de Infantes hasta el año 1915, fecha en que todas las dependencias fueron trasladadas al nuevo y actual edificio escolar, sito en calles Jordana - Erausquin.

LA ESCUELA EN EL DOMICILIO DEL RECTOR DEL COLEGIO. Como dijimos, los cursos de la Escuela Normal de Preceptoras dieron principio tres días después de la inauguración formal, el miércoles 20 de marzo de 1873, en el domicilio de la directora, o sea en una sección del edificio del Colegio del Uruguay. Debemos recordar que Clementina Comte estaba casada con el rector del Histórico, Dr. Agustín Mariano Alió (1871-1874). Según afirma el profesor Manuel E. Macchi, en su obra *Normalismo Argentino. La Escuela Normal de Concepción del Uruguay en su Centenario 1873-1973*, "durante todo el transcurso de ese año de 1873, la tarea se cumplirá en la casa particular de la directora que era una parte del Colegio Nacional. De las 13 alumnas, sólo quedaban 5" (49).

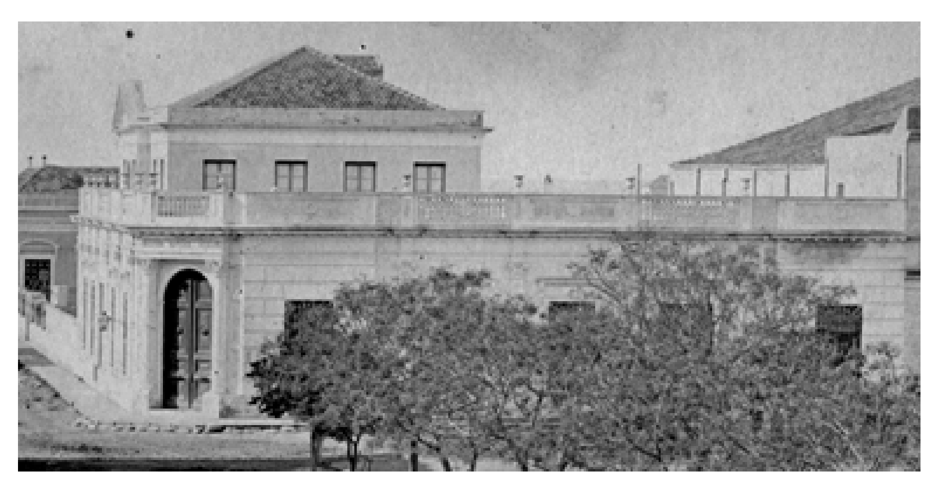


Colegio del Uruguay, década de 1870. La flecha indica dónde funcionó la Escuela.

Informe de la directora del 20 de enero de 1874:

> El 17 de marzo principiaron las lecciones y para recuperar el tiempo perdido, tratamos desde el primer día de llenar con exceso el horario y de cumplir estrictamente el reglamento de la escuela. Habíamos apenas empezado a caminar, cuando los acontecimientos del 1º de mayo vinieron a interrumpir nuestras tareas y nos fue preciso abandonar la Escuela. Preocupada con la idea de los perjuicios que se causarían a las niñas si perdían un año, me decidí a habilitar dos piezas de mi propia habitación, para que en ellas pudiéramos seguir el curso y aunque desprovistas de muchos útiles indispensables, pude llamar de nuevo a las alumnas. Algunas familias alarmadas, no permitieron que sus hijas cruzaran las calles de una ciudad en pie de guerra y las retiraron.

EN EL EDIFICIO DEL EX-BANCO ENTRE-RIANO. El mismo año en que se nacionalizó la Escuela Normal, 1876, cerró sus puertas definitivamente el Banco Entre Riano, ubicado en un edificio lindero al oeste con aquella, el que quedó totalmente desocupado. Contaba con un amplio salón y una superficie de 1.700 m2. Luego de algunas gestiones se logró disponer de ese edificio para alojar la Escuela de Aplicación, según consta en el plano levantado el 1º de enero de 1888 por *El Republicano*.



Edificios del Banco Entre-Riano y Escuela Normal (atrás). Fotografía del álbum de Saturnino Masoni. 1875 (detalle).

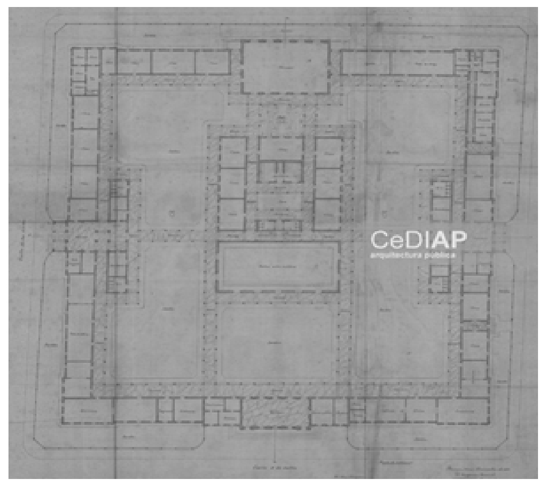
En septiembre del año anterior, 1887, la profesora Sara C. de Eccleston había fundado el Kindergarten, o Jardín de Infantes, el que fue habilitado rápidamente y que también, por aquellos años, ocupó el salón del ex Banco Entre Riano, como lo muestran algunas imágenes de la época. Posteriormente, en mayo de 1922 este edificio será cedido por el gobierno provincial al Centro Comercial y de Intereses Departamentales, fundado en 1913.

EL PROYECTO DEL ARQ. TAMBURINI. Siendo director del Departamento de Obras Públicas de la Nación el Ing. Juan Pirovano, se le encomendó en 1888 al inspector del Departamento de Ingenieros, Arq. Francisco Tamburini, la realización de un anteproyecto para la "Escuela Normal del Uruguay".



Tamburini actuó al frente de la Inspección General de Obras hasta su fallecimiento, en 1891, siendo nombrado en su reemplazo el Ing. Carlos Massini.

> Durante el gobierno del doctor Juárez Celman y siendo ministro de Justicia e Instrucción pública el Dr. Filemón Posse, se pensó seriamente en la construcción del edificio que reclamaba tan imperiosamente la Escuela del Uruguay. Con el propósito de que se realizase tan plausible proyecto le fueron donadas al gobierno nacional cuatro manzanas de terreno, las mismas que aún se encuentran despobladas, pues aunque se formularon los planos del edificio y se contrató su construcción, las necesidades de esta época hicieron rescindir el contrato.



Planta General: 01.11.1888 – autor y firmado por FT. 95x96,5. Tela. Tinta

En enero de 1889 un decreto del Poder Ejecutivo Nacional aprobó los planos, presupuesto y demás especificaciones preparadas por el Departamento de Obras Públicas de la Nación para llevar a cabo la obra de construcción del nuevo edificio para la Escuela Normal, encargándose a este departamento el llamado a licitación, con avisos en Buenos Aires y Concepción del Uruguay. En otro decreto, de junio del mismo año, se había adjudicado el trabajo a Ramón Robeda, por la suma de 323.302 pesos. El edificio se levantaría en un amplio terreno de cuatro manzanas, donado en partes iguales por la Municipalidad de Concepción del Uruguay y el go-

bierno de la provincia de Entre Ríos. No obstante, por diversos motivos, la obra no se llevó a cabo en los plazos previstos y hubo de esperar varios años su inicio y conclusión. A raíz de ello, en el informe anual de febrero de 1891, la directora dice:

> Ha sido una desgracia, poco menos que irreparable para esta escuela, que el nuevo edificio proyectado no haya podido construirse aún, no habiendo esperanza que se realice tan necesaria mejora en mucho tiempo. (…) Los perjuicios a este instituto alcanzan a los que está sufriendo la ciudad del Uruguay, cuya Municipalidad donó dos manzanas de terreno de las cuatro (las otras dos fueron donadas por el Excmo. Gobierno Provincial) que debía ocupar la planta del edificio, mandando derribar las casas ubicadas en ellas previa la correspondiente indemnización. Extraordinario sacrificio se impuso el Municipio del Uruguay para conseguir una mejora de positivas ventajas para la población y sus generosos esfuerzos no sólo han sido estériles sino perjudiciales al adelanto de la ciudad toda vez que han desaparecido edificios de la planta urbana a dos cuadras de la plaza principal…

Como dato interesante informamos que la escritura de donación del Gobierno de Entre Ríos al de la Nación, de las dos manzanas antes aludidas, fue otorgada ante el escribano de Gobierno, en Paraná, en el año 1889. Con anterioridad y a fin de gestionar su adquisición el gobierno había dictado el siguiente decreto:

> Paraná, octubre 9 de 1888. Debiendo darse cumplimiento a la ley del 31 de agosto del corriente año, el Gobernador de la Provincia, DECRETA:
>
> Art. 1º: Nómbrase a los vecinos de la ciudad del Uruguay don Olegario Mabragaña y D. Ramón Medrano, para que en nombre de este Gobierno, hagan las peticiones necesarias a los fines de obtener en propiedad las dos manzanas de tierra para ensanche de la escuela Normal de Maestras de dicha ciudad, debiendo en oportunidad dar cuenta de la gestión encomendada. BASAVILBASO. Sabá Z. Hernández.

La ley de referencia es la siguiente:

> El Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Entre Ríos sancionan con fuerza de LEY:
>
> Art. 1º: Autorizase al P.E. para que proceda a expropiar dos manzanas de terreno destinadas para la Escuela Normal de Maestras, proyectada por el

> Excmo. Gobierno Nacional, en Concepción del Uruguay.Art. 2º: Los gastos que demande la presente ley se harán de rentas generales con imputación a la misma.
>
> Paraná, agosto 29 de 1888.
>
> Francisco S. Crespo, Presidente del Senado. Francisco S. Gigena, Presidente de la Cámara de Diputados. Antonino C. Iglesias, Secretario del Senado. Emilio G. Bianchi, Pro Secretario de la Cámara de Diputados.
>
> Téngase por Ley de la Provincia, comuníquese, publíquese, dese al R. Oficial y archívese.
>
> BASAVILBASO. Torcuato Gilbert. 31 de agosto de 1888.

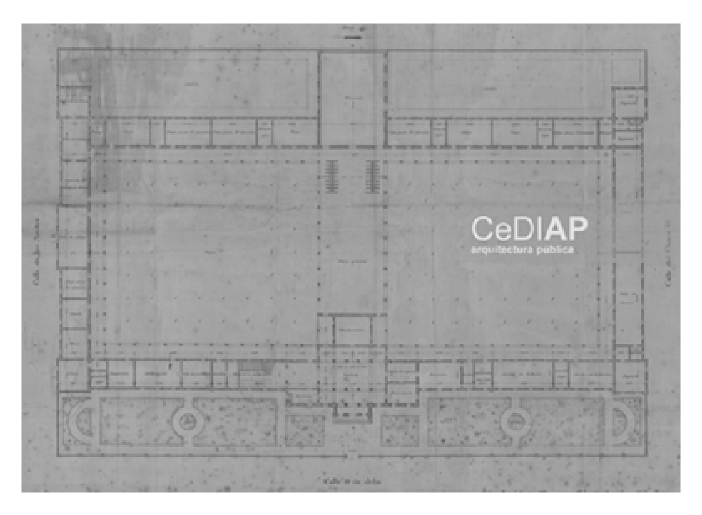
Los terrenos expropiados para ser destinados a la construcción de la Escuela Normal presentaban algunos inconvenientes, que se harán evidentes durante los trabajos de construcción algunos años después. El periodismo criticaba acerbamente las deficiencias que observaba en muchas calles. En el *Semanario Científico, Literario y Noticioso Fiat Lux*, de enero de 1890, leemos lo siguiente:

> INTRANSITABLE. Llamamos la atención nuevamente a la municipalidad sobre el pésimo estado en que se encuentra la calle 9 de Julio entre las de Chaco y Nogoyá, a tres cuadras de la plaza principal. Con motivo de la última lluvia, se ha formado en toda la extensión de la calle, un pantano tan hondo y peligroso que ha cesado el tránsito de carros y carruajes por ella. Los fuertes calores han descompuesto el agua despidiendo un olor poco agradable a la par que nada higiénico…”. (año 2, nº 48, enero 19).



EL PROYECTO DEL ARQ. BELGRANO. Luego del fracaso del proyecto elaborado por el arquitecto Francisco Tamburini en 1888, que no se concretó, se realizó un segundo proyecto para la Escuela Normal de nuestra ciudad, no registrado en ninguna bibliografía que reseñe la historia del establecimiento. Se trata del proyecto preparado por el arquitecto Joaquín Mariano Belgrano en 1895. La particularidad de este proyecto es que se implanta en un terreno de

solo dos manzanas y no en las cuatro que habían sido donadas al gobierno nacional a tal efecto.



Planta baja: 01.07.1895 – autor y firmado por JMB. 94x68. Tela. Tinta. 1:200

Joaquín Mariano Belgrano nació en Montevideo, Uruguay, en agosto de 1854. Sobrino bisnieto del general Manuel Belgrano e hijo de Joaquín Bernardino Belgrano y María de la Paz Villarino Márquez. Luego de realizar sus estudios preparatorios en Montevideo, se trasladó a Francia y allí, siendo admitido en octubre de 1873, ingresó por concurso a la École des Beaux Arts de París, donde cursó la carrera de arquitecto, obteniendo su graduación en agosto de 1875. Ejerció su profesión en la Banda Oriental hasta fines de la década de 1870, para luego trasladarse a la Argentina y elegir como lugar de residencia a la ciudad de San Fernando, provincia de Buenos Aires.

En diciembre de 1880, presentó una solicitud a la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales para la revalidación de su

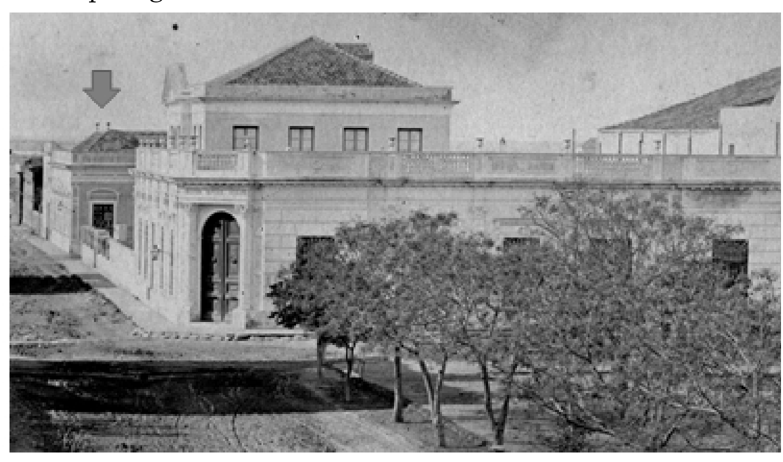
título. Al obtenerlo se convirtió en el séptimo arquitecto argentino, formando parte del reducido grupo de primeros nueve graduados, entre 1878 y 1900. En 1880 ingresó al Departamento de Ingenieros como dibujante proyectista. En 1881 fue nombrado secretario del Consejo de Obras Públicas y posteriormente se desempeñó como jefe de la Sala de Dibujo e ingeniero de Primera Clase. En 1894 fue nombrado inspector general de Arquitectura, cargo creado en 1881 y en el cual lo habían antecedido Enrique Äberg, Francisco Tamburini y Carlos Massini. Belgrano siguió desempeñándose en esta función al crearse el Ministerio de Obras Públicas de la Nación (1898), en sustitución del Departamento de Ingenieros, y lo seguiría haciendo hasta su muerte.

En plena actividad como inspector general de Arquitectura de la Nación, y con su regreso ya planificado para la inauguración de la Escuela de Arquitectura, Joaquín Mariano Belgrano murió repentinamente en París, en marzo de 1901. Presentamos hoy el proyecto para la Escuela Normal de Concepción del Uruguay, realizado por el arquitecto Joaquín Mariano Belgrano en 1895.

EN LA "CASA DE LOS GOBERNADORES". Hacia 1897 se ocupa también la casa en la que residieron los dos últimos gobernadores cuando la Capital Provincial estaba en Concepción del Uruguay: Ramón Febre (1875-79) y José Francisco Antelo (1879-83).

Esta casa es mencionada por el Dr. Luis Felipe Aráoz en sus memorias del año 1857, recopiladas bajo el título *Del Tiempo Viejo*, diciendo que se ubicaba en la esquina noroeste de la manzana, con frente al norte, sobre calles Independencia y Galarza, sin revoques, de grotesca arquitectura, pero modificada después, tal como se la ve actualmente (1914). La casa estaba ubicada frente a la Escuela, separada de ella por la calle Independencia (hoy Supremo Entrerriano).

Su planteo arquitectónico difería de las tradicionales casonas, que generalmente se volcaban a patios interiores abiertos, alrededor de los cuales se ubicaban las habitaciones principales. En este caso se trataba de una casa de planta casi cuadrada, con un patio interior protegido con una cubierta acristalada.



"Casa de los Gobernadores", Independencia (hoy Supremo Entrerriano) y Galarza.

Allí funcionaron algunos grados de la Escuela de Aplicación y el Jardín de Infantes. La casa señorial tenía una serie de salones que daban al patio central, techado por cristales y grandes ventanas con rejas labradas a la calle.

EN LA CASA LATORRE – URQUIZA. Y así el aumento en progresión ascendente obligó enseguida a ocupar la casa contigua a la anterior, situada sobre la calle Independencia y que fuera residencia de la familia Latorre – Urquiza.

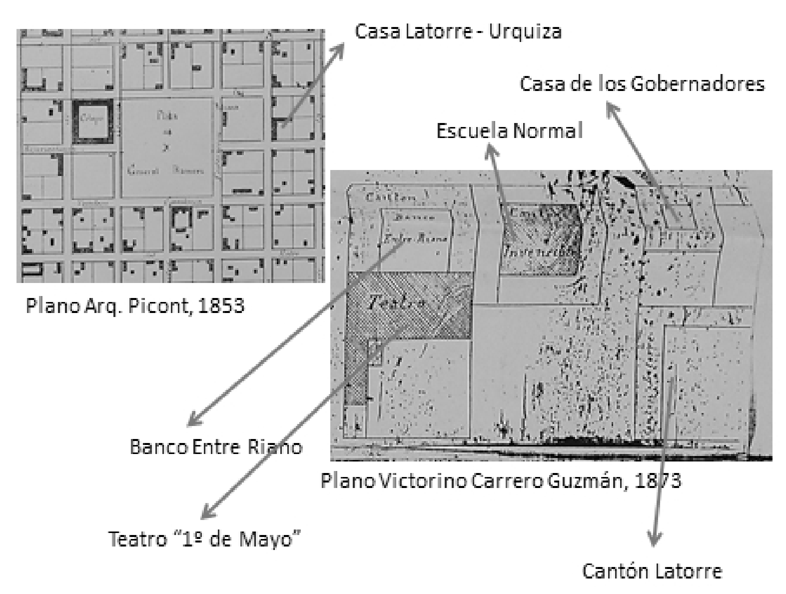
Es la casa más antigua que ocupó temporariamente la Escuela Normal. Ubicada en la esquina noreste de las calles 9 de Julio e Independencia (hoy Supremo Entrerriano), ya existía y estaba perfectamente identificada cuando se realizó el plano del arquitecto

Augusto Picont en 1853. El Dr. Luis Felipe Aráoz, en sus memorias de 1857, cuenta que desde el Colegio del Uruguay se la veía, a través de la manzana totalmente baldía ubicada al oeste, frente a la Plaza Ramírez. Que en esa casa se alojaba el general Urquiza cuando venía a la ciudad desde el palacio San José. Y agrega:

> Una tarde formó el batallón del Colegio, conducido por el Dr. Larroque, al frente de la casa. Mientras el Dr. Larroque pronunciaba su discurso de saludo a nombre del Colegio, el general se paseaba en la sala de la izquierda del zaguán, deteniéndose frecuentemente frente de las ventanas, para atender el discurso y corresponder inclinando suavemente la cabeza. Esto debió ser en el año 1859, seguramente porque también, por la noche, concurrió y dio retreta frente de la casa la banda de Gualeguaychú, que fue llevada al Uruguay para la inauguración de la iglesia, suceso que tuvo lugar en dicho año. La casa de referencia se conserva igual hasta hoy (1914), tan sólo con el cambio de propietario, pues pertenece ahora a la sucesión del general. Era la única casa en ese frente de la manzana, y otra en el frente Norte…" (casa de los gobernadores).

Abajo, la flecha indica la casa de la familia Latorre-Urquiza. Calle Independencia (hoy Supremo Entrerriano) y 9 de Julio.





También aparece señalada como "Cantón Latorre", en el plano de las defensas de la ciudad en 1873, preparadas ante la posible invasión de López Jordán, en noviembre de aquel año, que finalmente no ocurrió. Probablemente haya sido construida en la primera mitad del siglo XIX por el matrimonio entre Teresa de Urquiza y Pedro José Mariano de Elía, casados en 1814. Al enviudar, Teresa casó en segundas nupcias con Francisco Antonio Valeriano Latorre Echagüe, santafesino nacido en 1810, 14 años menor que Teresa. No tuvieron descendencia. Teresa de Urquiza falleció en 1874 y su esposo Francisco Latorre en 1886. Tal vez en esos momentos, al quedar desocupada la vivienda, fue alquilada o cedida parcialmente a la Escuela Normal por un corto período.

EN LA CASA COLL – BERGADÁ. Según la tradición oral, en esta casa, ubicada frente mismo al primitivo edificio de la Escuela Normal, se habrían ocupado transitoriamente algunas de sus amplias habitaciones como aulas para desarrollar diversas actividades escolares, en los últimos años del siglo XIX o primeros del XX.



Casa Coll – Bergadá, hoy Hogar de Niñas.

En su origen el terreno perteneció a cinco hijos de don Andrés Narciso Calvento, quienes, en 1867 lo venden al Dr. Esteban del Castillo en la suma de 800 pesos plata boliviana. A su vez, éste lo transfiere en octubre de 1880 a la señora Flora Bergadá, esposa de don Juan Coll, fuerte hacendado de la zona de Concordia, en la suma de 1.000 pesos fuertes. El matrimonio Coll – Bergadá manda construir en el predio adquirido su importante residencia, de dos plantas y numerosas dependencias de servicio. La arquitectura de la casa destacaba en el paisaje urbano de la ciudad, constituyéndose en uno de los edificios más significativos de la época.

Completada la construcción y ocupada la casa por la familia propietaria, muy pronto falleció en ella el esposo, en mayo de 1890, a los 45 años. Su viuda, Flora Bergadá de sólo 41 años, quedó a cargo de sus siete hijos —dos varones y cinco mujeres— siendo así registrada en el Censo Nacional de 1895. Curiosamente el certificado por la muerte de Juan Coll fue otorgado por el Dr. Esteban del Castillo, es decir, la misma persona que les había vendido el terreno donde edificaron la casa. Quizá debido a esta situación la residencia fue alquilada a la empresa Julio Asset y Cía., la que instaló en ella el "Gran Hotel Central". A partir del 1º de julio de 1899, se hace car-

go de la explotación comercial del hotel el señor Luis Montiglia (h), quien le cambia el nombre por el de "Gran Hotel Argentino".

En noviembre de 1902 la sucesión de Juan Coll y Flora Bergadá vende a la señora Antonia Hilgebrand de Pigeard, viuda de D. Lorenzo Pigeard (francés, de la ciudad de Honfleur, cerca del puerto de Le Havre) la casona de dos plantas en la suma de 8.000 pesos. El edificio se encontraba desocupado, siendo utilizadas transitoriamente sus amplias habitaciones como aulas de la Escuela Normal que aún funcionaba enfrente. Luego, entre 1906 y 1909, parte del edificio fue arrendado al "Club Social" de nuestra ciudad en la suma de 100 pesos mensuales. Fue en este lugar donde dos de sus socios protagonizaron un hecho de sangre que conmovió a la sociedad uruguayense: el 5 de agosto de 1909, José del Monte Carmelo de Urquiza y Costa, hijo menor del general Urquiza, de 41 años de edad, fue baleado en el abdomen según acta de defunción, recibiendo heridas que le produjeron la muerte momentos después, en su domicilio de calle Moreno.

Tras fallecer la señora Antonia Hilgebrand de Pigeard en abril de 1914, la propiedad es adjudicada, cuatro años después, a su hija Lorenza Laura Pigeard de Briand. Ésta, en 1941, vende la residencia a D. Eugenio Jacinto Calvo, quien le introduce mejoras al edificio, tanto en las instalaciones sanitarias como en la red eléctrica. Finalmente en enero de 1970 los herederos de Calvo venden al Gobierno de la Provincia de Entre Ríos la propiedad y se instala en ella el Hogar de Niñas "Remedios Escalada de San Martín".

EN LA CASA DEL GENERAL URQUIZA. El comienzo del siglo XX encuentra a la Escuela Normal en pleno desarrollo y con nueva Directora, Miss Isabel King. Para 1901 cuenta con 677 alumnos, incluyendo además la Escuela de Aplicación y el Kindergarten (jardín de infantes). Desde varios años atrás la capacidad del edificio primitivo, aquel que Urquiza hiciera levantar apresuradamente en el

año 1869, había sido colmada y debió recurrirse a ampliaciones y a otros locales vecinos como hemos visto.



Casa Urquiza – Costa c. 1868. Arq. Domingo Centenaro.

Se piensa entonces en la ocupación de la casa que había pertenecido a la familia del general Urquiza, ubicada frente a la Plaza Ramírez. Tiene 30 habitaciones, de las que sólo 9 las ocupan oficinas del Correo y el resto los empleados y sus familiares. Se trabaja en arreglos durante el año 1900 y parte del siguiente, y al fin en octubre de 1901 se instala en ese edificio la sección de los cursos normales, el jardín de infantes, la biblioteca y los gabinetes, inaugurándoselo como parte de los actos celebratorios del centenario del natalicio del general Urquiza, con lo que la Escuela encontraba otro motivo para vincularse con aquel que le dio el impulso inicial.

El edificio primitivo continuó siendo ocupado por la Escuela de Aplicación y el Jardín de Infantes hasta el año 1916, fecha

en que todas las dependencias fueron trasladadas al nuevo y actual edificio escolar, sito en calles Jordana y Erausquin. En 1860, debido a la reforma de la constitución provincial, nuestra ciudad fue designada nuevamente Capital de Entre Ríos, hecho de vital importancia para la evolución urbana de una población que no superaba los 5.000 habitantes.

Por entonces el general Justo José de Urquiza, figura predominante en el concierto político argentino de la época, habitaba con su familia y numerosos colaboradores y sirvientes en su palacio "San José". Cuando tenía asuntos que atender en Concepción del Uruguay, se alojaba en la casa de su hermana y cuñado, Teresa de Urquiza y Francisco Antonio Latorre. Por esos años, 1859 o 60, algunos familiares de Urquiza construyeron sus viviendas en la ciudad, frente mismo a la Plaza Ramírez. En el solar que hoy ocupa el Banco de Entre Ríos residía la familia de doña Matilde Micaela de Urquiza, hermana mayor del general, casada con don Vicente Montero. Por su parte, el matrimonio de Juanita de Urquiza y Zambrana, hija del prócer, con el coronel Simón de Santa Cruz —ahijado de Simón Bolívar— había construido una notable residencia de dos plantas, azotea y mirador, en el solar adyacente, hoy ocupado por el edificio Antares.

También Don Justo adquirió un lote vecino a los anteriores, sobre la esquina noroeste de las calles De las Ciencias (hoy Galarza) y Libertad (hoy 25 de Mayo), "cercado de palo a pique, en donde había un cuarto grande de mojinete y teja". La compra se efectuó en noviembre de 1860, a las señoras Juana y Antonia Lavín, hijas de don Tomás Antonio Lavín, comerciante español, alcalde y regidor de Concepción del Uruguay. Años después el general decide levantar su residencia urbana en el lote adquirido para tal fin, contratando para ello al arquitecto Domingo Centenaro. Poco se conoce de la trayectoria de quien sería el autor del proyecto y construc-

ción de esta significativa obra de arquitectura. Podemos confirmar que se trataba de un arquitecto italiano, nacido en 1827, que residía por entonces en Concepción del Uruguay. Contaba 41 años y estaba casado con doña Ángela Ferrari, también italiana, con quien tenía tres pequeños hijos: Teresa, Francisca y Domingo. La primera, porteña y los dos últimos, entrerrianos.

El contrato de construcción se firmó en la escribanía de don Benito G. Cook, el 3 de febrero de 1868. La casa sería "de altos, con la sola excepción del frente interior del primer patio". Las mamposterías ejecutadas con ladrillos fabricados en los hornos del saladero Santa Cándida, de propiedad de Urquiza. Las aberturas y pisos de madera de urunday, en tanto que los pisos del zaguán y galerías serían de mármol. La ornamentación exterior en "tierra romana y estucados". Las rejas de hierro forjado "sujetas a modelo" y la azotea "de tejuela y baldosa francesa, tomada con tierra romana".

El presupuesto inicial ascendía a 29.000 pesos fuertes, pero luego se hizo más elevado en razón de los agregados que se efectuaron. El arquitecto se había obligado a concluir la obra en un plazo de ocho meses, contados a partir de la firma del contrato, pero hubo un considerable atraso debido a ampliaciones al proyecto original y acontecimientos trágicos, de tipo político. El asesinato de Urquiza en el palacio San José el 11 de abril de 1870 cuando la casa aún no había sido concluida, impidió que el general la ocupara. Su viuda y sus hijos residieron en ella sólo por un tiempo. En 1889, durante la presidencia de Miguel Juárez Celman, el gobierno nacional adquirió la residencia para destinarla a las oficinas de Correos y Telégrafos. La compra se efectuó a cuatro de los hijos del general Urquiza: Cayetano José, Juan José, Cipriano José y José del Monte Carmelo.

Desde mediados de dicho año y hasta la fecha, funcionaron allí las oficinas de Correos y Telégrafos de la Nación —hoy Correo Argentino— con breves intervalos para permitir obras de manteni-

miento. La creación de las oficinas postales de Concepción del Uruguay se había establecido en abril de 1861 y debido al aumento de población y envíos de correspondencia, la ciudad se transformó en sede del Distrito 14° con jurisdicción sobre todas las oficinas postales de la costa del río Uruguay, "de Colón al sur, incluyendo Gualeguay, Rosario del Tala y Villaguay". Por ello no es extraño que el gobierno nacional haya destinado esta amplia casona para albergar dichas dependencias. Entre 1898 y 1902 se practicaron en el edificio importantes reparaciones y refacciones. Entre estas resalta la construcción de la ochava de la esquina, que la casa original no tenía, lo que le quitó la simetría axial a sus dos fachadas.

Esta hermosa casa se presenta como un edificio de dos plantas, compacto, que ocupa toda la superficie del lote en esquina, con frentes al sur y al este, dejando libres dos patios internos. Las fachadas se ubican sobre las líneas municipales por ambas calles. El edificio se organiza de acuerdo al conocido esquema de patios interiores sobre el eje de simetría, con acceso a través de un amplio zaguán ubicado en el frente sur que se vuelca a la Plaza Ramírez. El arquitecto Centenaro repite —en menor escala— el esquema utilizado años antes en el palacio San José por su colega Fossati. El patio principal en claustro, rodeado de galerías, vincula las habitaciones principales de la casa. El patio posterior, mucho más pequeño, recibe los locales sanitarios y demás servicios. La vinculación entre patios se da a través de un angosto pasaje, cerrado con una hermosa reja cancela. La escalera principal de vinculación entre ambas plantas se ubica sobre el zaguán de acceso. En la planta alta las habitaciones rodean el patio principal por tres de sus lados, quedando una terraza abierta sobre el patio posterior.

La composición responde al clásico esquema italianizante: pilastras de órdenes superpuestos que marcan el ritmo —jónico en planta baja y corintio en planta alta—; zócalo corrido (originalmen-

te de mármol de Carrara); cornisas que marcan el entrepiso y la cubierta; balcones y pretiles con largas balaustradas. En la planta baja, las aberturas están cubiertas con fuertes rejas de hierro forjado, rematadas en arcos de medio punto; en la planta alta se cierran con persianas de madera, dinteles rectos y guardapolvos con modillones. El interior de la casa es sobrio, destacándose la escalera principal, de mármol blanco de Carrara con barandales en herrería forjada y la columnata de orden toscano de la galería del patio principal. El color uniforme en exteriores y patios es el "rosa viejo" característico de la época. Si bien no existen elementos muebles que hayan pertenecido a la familia del general Urquiza, se destaca una hermosa reja cancela realizada en hierro forjado y ornamentada con elementos de cinc, hoy reubicada en el zaguán de acceso.

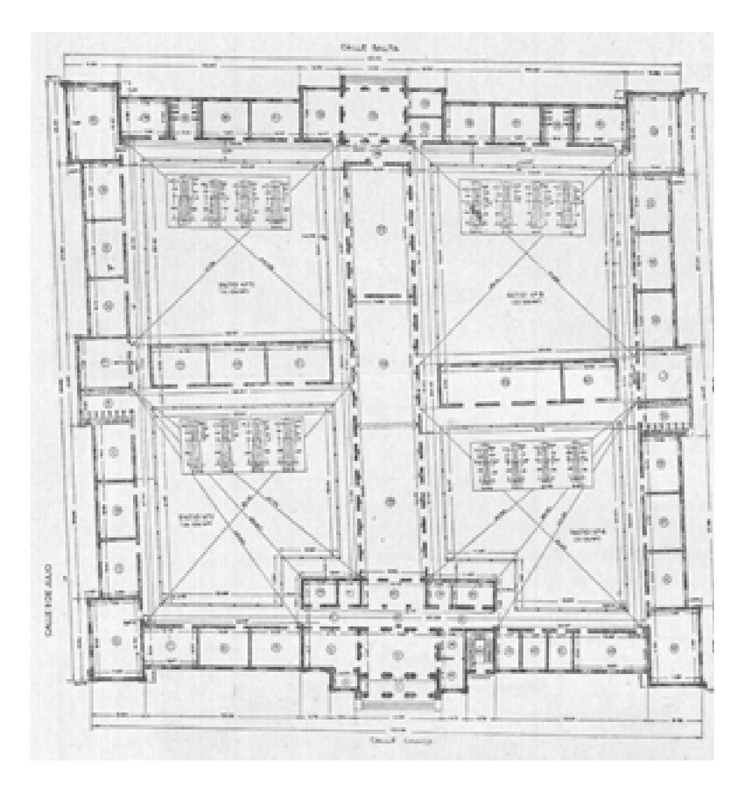
En este histórico palacio se instaló y desarrolló sus actividades áulicas la Escuela Normal, entre octubre de 1901, en el centenario del natalicio del general Urquiza, hasta la finalización del ciclo lectivo de 1915, momento en que se trasladó totalmente al nuevo y moderno edificio que hoy conocemos.

Abajo: promoción de maestras 1915, en la casa Urquiza-Costa, antes de trasladarse al nuevo edificio escolar en 1916.



Por haber sido la casa de la familia del general Justo José de Urquiza, primer presidente constitucional de la nación argentina, esta residencia fue declarada Monumento Histórico Nacional el 23 de julio de 1984.

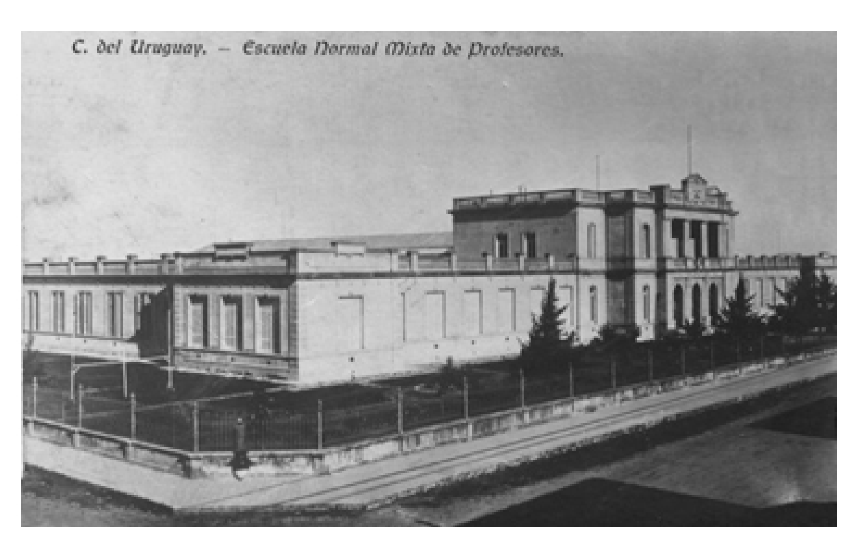
LA ESCUELA EN EL EDIFICIO ACTUAL. En agosto de 1905 se sancionó la Ley Nº 4.598, proyectada por el diputado nacional Dr. Emilio Gouchon, que mandaba a construir en la ciudad de Concepción del Uruguay un edificio destinado a la Escuela Normal de Maestras. Se autorizaba una inversión de hasta 300.000 pesos m/n y se dejaba sin efecto el ensanche del edificio actual de la Escuela (Casa de Urquiza).



El proyecto fue realizado en Buenos Aires por la Dirección General de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas, encabezado por el Ing. Carlos Massini, siendo firmados sus planos en 1906, contándose con un terreno excepcional de cuatro manzanas donado por la provincia y la municipalidad local. El proyecto fue realizado a partir de un prototipo que —con algunas variantes— se repitió en otras ciudades del país, como Córdoba (Escuela Normal Alejandro Carbó), Tres Arroyos, La Rioja, etc.

Consta de un volumen perimetral con un único piso con aulas y gabinetes rodeando patios interiores y, sobre la fachada principal de cuerpos recedidos con loggia superior en la que las alas laterales son de dos niveles, un cuerpo alto coronado por las dependencias destinadas a vivienda del director, la que cuenta con un acceso independiente. En correspondencia con el eje central de simetría se distribuyen el vestíbulo de ingreso y el cuerpo central con salón de actos, gimnasio y taller de trabajo manual. La planta del establecimiento forma un gran cuadrado, de 95 metros por lado, rodeado totalmente por una franja libre de jardines de 18 metros de ancho. Todo el conjunto está delimitado perimetralmente por una hermosa verja de hierro fundido. A su vez, dicho cuadrado se encuentra dividido por una cruz interior, de manera tal que se forman cuatro grandes patios internos, de aproximadamente 30 metros de lado cada uno. Sobre el eje Este-Oeste de calle San Martín, que divide axialmente al conjunto, se ubican los dos accesos a la Escuela. El principal, con frente al Oeste, cuenta con un pórtico avanzado, con tres arcadas de medio punto y se jerarquiza con la inclusión de una planta alta, la que cuenta con una "loggia" o gran balconada, muy "a la italiana".

Los trabajos se iniciaron en el año 1908 y estuvieron a cargo de la empresa contratista Volpe y Gaggero, ejecutora de gran cantidad de edificios públicos en Entre Ríos y otras provincias ar-



gentinas. Los profesores, maestros y vecinos presenciaron alborozados la apertura de las zanjas que tragaban las carradas de piedra para los cimientos, que fueron de piedra y no de ladrillo, de acuerdo a la autorización para el cambio que se le dio a los contratistas. Hacia fines de 1910, decía la prensa local:

> Escuela Normal. La construcción de este edificio que es de un solo piso, con excepción del frente que lleva en su parte media un piso alto destinado a las habitaciones de la Dirección, fue comenzado en 1908. La mampostería está terminada y en la actualidad se ejecutan los trabajos de revoque, colocación de carpintería, yesería, herrería, etc., de modo que puede asegurarse que el edificio podrá ser habitado a mediados del próximo año. (*La Juventud* Nº 1.659 – 24 de noviembre de 1910).

Es por eso que en el transcurso de 1911 ya se hablaba de la inauguración. En 1912 el director Balbuena dice que conviene un gran balcón en el extremo oeste del gran salón de actos o sea el que da al frente del edificio, de 10 metros de largo y una escalera de caracol para instalar en él una casilla de proyecciones luminosas; en el extremo opuesto del salón proyecta una tarima de 1,15 metros de alto por 10 de largo y 5 de ancho con su respectiva escalinata al

centro. A fines de este mismo año afirma que la obra está casi terminada, aunque falta la provisión de agua y considera que en los próximos tres o cuatro meses esto quedará solucionado, sin prever que este inconveniente ocasionaría grandes trastornos.

En junio de 1913 insiste en el problema del agua y en 1914 se queja ante la falta de solución. Dice que, terminada dos años atrás, la obra está abandonada, salvo los equinos y vacunos que allí han encontrado campo propicio, aparte de las periódicas inundaciones que llegan hasta los patios. Al fin, con una solución provisoria en el asunto de la provisión de agua, el 7 de agosto de 1915 el inspector de arquitectura Julio Aldunate hace entrega del edificio al director de la Escuela y en el año 1916 comenzaron a funcionar en el nuevo edificio los cursos regulares.

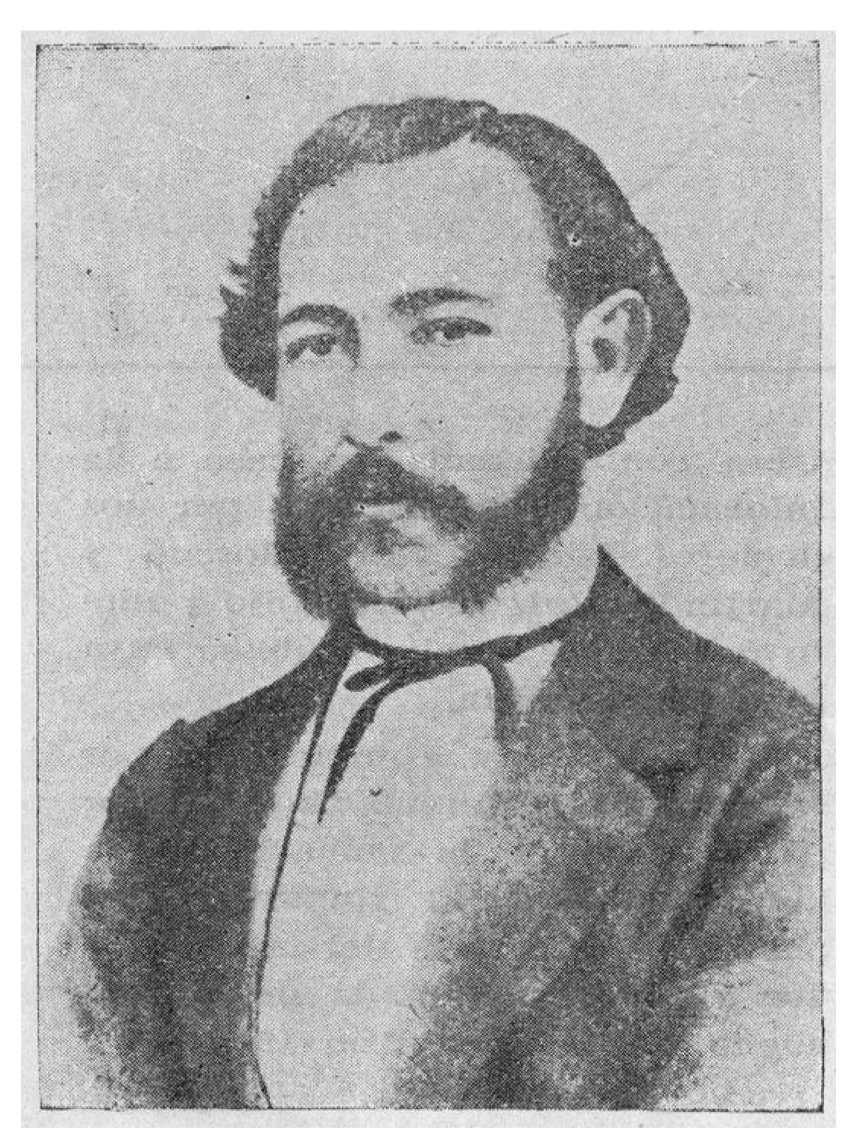
La Escuela Normal es un claro ejemplo de lo que se ha denominado "arquitectura del liberalismo", para designar la vasta obra constructora realizada por el Estado Argentino a partir de 1880, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca. La fuente de inspiración de este tipo de arquitectura está, sin dudas, en Francia, a través de los lineamientos emanados de su Academia de Bellas Artes. El planteo general es del tipo pabellonario, lo que permite delimitar cuatro patios interiores para diversas funciones.

El aspecto exterior está claramente influido por la arquitectura parisina. Los revoques exteriores "símil piedra" intentan reproducir la textura y el color de la "piedra París", material característico de la capital francesa. Los grandes ventanales con dinteles rectos y persianas, las pilastras y columnas de órdenes toscano y jónico, las cornisas, almohadillados y remates con balaustradas, los elementos ornamentales (guirnaldas, copones, etc.) y sobretodo la verja perimetral exterior, completan el aspecto afrancesado del conjunto. Esto se refuerza aún más en la decoración interior del salón de actos, realizada mediante elementos tales como cortinados, lumina-

rias, pilastras, ornamentos rococó, etc., propio de la época de los Luises. El segundo acceso, con frente al Este, si bien de menor jerarquía y una sola planta, responde a idéntico repertorio formal.

La Escuela cuenta con siete núcleos de baños, laboratorios, aulas especiales y comunes y dependencias administrativas. Sobre la esquina sureste del terreno, se ubica la casa del mayordomo y los garages. Una planta alta sobre el acceso principal, que originalmente contenía la vivienda del Director del establecimiento, actualmente es ocupada con dependencias administrativas y la biblioteca, que completan el edificio.

RESUMEN. Hemos reseñado brevemente todos aquellos edificios ocupados por la Escuela Normal de Concepción del Uruguay a través de los 150 años de vida institucional. Sólo nos resta felicitar efusivamente a toda la comunidad educativa del establecimiento, haciendo votos para que continúe su noble derrotero, iluminando la razón en la noche de ignorancia. ■



Martín Ruiz Moreno en su juventud.

JUSTICIA HISTÓRICA PARA EL DR. MARTÍN RUIZ MORENO

Orlando César Busiello *

En nombre del Centro Cultural Justo José de Urquiza que me ha honrado con esta designación, rindo humilde tributo a mi querida Escuela Normal en sus 150 años de existencia reverenciando paralelamente a una figura fundamental, decisiva, en la fundación de la primera Escuela Normal de mujeres del país. Me estoy refiriendo al doctor Martín Ruiz Moreno. Pero ¿quién era este personaje singular: Jurisconsulto, político; historiador, legislador, docente, soldado, periodista al que hacemos referencia?

Don Martín José Ruiz Moreno, su padre, mayor de caballería del Ejército Entrerriano establecido en Rosario, veterano de las luchas civiles oriundo de Buenos Aires, contrajo nupcias con la rosarina doña María del Castro y Borda en 1827. En aquel hogar nació el 10 de abril de 1833, Martín Ruiz Moreno, llamado por el destino a desplegar una proficua labor durante su larga existencia. El matrimonio Ruiz Moreno arrastraba cierto linaje de cuño español como que su abuelo don Juan Ramón Ruiz Moreno, nacido en

* Nació el 7 de abril de 1952. Maestro normal nacional y profesor en Historia egresado de la Escuela Normal Superior Mariano Moreno de Concepcion del Uruguay.

la ciudad de Buenos Aires y alcalde de San Nicolás de los Arroyos descendía del general Gonzalo de Mendoza, gobernador del Paraguay en 1557, casado con una hija del legendario conquistador Domingo Martínez de Irala. Mientras que su bisabuelo materno el capitán Domingo Agustín de Castro y Borda, quien intervino en la lucha contra los portugueses y en la toma de la Colonia del Sacramento en 1724, estuvo casado con una descendiente del general Juan Ramírez de Velazco, gobernador del Tucumán y del Paraguay y fundador de la Ciudad de La Rioja.

La familia Ruiz Moreno se trasladó a la provincia de Entre Ríos al año siguiente del alumbramiento de Martín, instalándose en el pueblo de Diamante donde don José fue dueño de un establecimiento rural. Allí creció el niño en el seno de un hogar bien constituido y al parecer sin apremios económicos, y con las necesidades propias de tiempos difíciles. Algunos años más tarde encontramos al niño cursando las primeras letras en Paraná en una escuela del Estado en 1844, dirigida entonces por don Ignacio Iñarra.

A poco de arribar la familia Ruiz Moreno a Entre Ríos, esta comenzó a salir de la anarquía que la había asolado a lo largo de muchos años. La llegada del doctor general santafecino Pascual Echagüe en 1832 como gobernador de la provincia fue atemperando la efervescencia política. No obstante, la guerra entre unitarios y federales se intensificó en el Litoral ensangrentando el terruño y arruinando sus potencialidades económicas.

Don José Ruiz Moreno, alistado en las fuerzas federales, como teniente participó en 1839 en Pago Largo y en Caaguazú donde cayó prisionero, siendo liberado tiempo después para regresar a Diamante. Precisamente la derrota del gobernador Echagüe —aliado de don Juan Manuel de Rosas en aquella batalla en noviembre de 1841— ante el general unitario José María Paz, fue determinante para que la Legislatura Entrerriana le quitara su respal-

do, designando al mes siguiente el 15 de diciembre de 1841 al general Justo José de Urquiza, quien de esta forma asumió la primera magistratura provincial. Pero no fue hasta 1847, cuando Entre Ríos después de la batalla de Potrero de Vences, victoria categórica y definitiva del ejército entrerriano conducido por Urquiza sobre las fuerzas correntinas, trajera la paz al Litoral y su gobernador pudiera descender del caballo de pelea para dedicarse por fin a gobernar y recuperar nuestra tierra devastada por la guerra civil. En aquel enorme desafío que puso a prueba su inteligencia, templanza y fuerza de voluntad, el caudillo entrerriano dispuso en julio de 1848, entre otras muchas resoluciones, crear en Diamante la Comandancia Militar y Receptoría de Rentas, habilitando además el puerto de Diamante para la introducción y extracción de frutos y mercaderías como los demás puertos de la provincia. Don José Ruiz Moreno al regreso de su cautiverio fue designado comisionado militar del pueblo, pero en 1848 Urquiza lo nombró como el primer capitán de Puerto de Diamante, ejerciendo además funciones de cabo de Rentas, cargo que desempeñó hasta fines de 1853; participando además en las campañas de Caseros, Cepeda y Pavón.

Decíamos que el gobernador de Entre Ríos se había abocado decididamente a poner de pie a su provincia. Llevó a cabo una serie de medidas que redundaron favorablemente en la recuperación y progreso de la misma. Uno de los puntos sensibles de su gestión política fue la educación. No existían en Entre Ríos, como en buena parte del país, instituciones de estudios preparatorios o medios que permitieran a los jóvenes continuar preparándose más allá de la enseñanza primaria o tener posibilidades de acceso a la universidad. Rápidamente Urquiza tomó conciencia de esta situación, con el fin de evitar el éxodo de la juventud, muchos de ellos becados por el gobierno a los colegios existentes en Buenos Aires o Monserrat en Córdoba. Esto lo llevó a fundar el Colegio de Estudios Preparatorios que fue puesto en marcha en la ciudad de Paraná en noviembre

de 1848. Lamentablemente esta casa de enseñanza tuvo vida efímera, cerrándose en 1850. Pero los alumnos que habían comenzado sus estudios en ella —entre los que se encontraba el joven Martín Ruiz Moreno— tuvieron la posibilidad de trasladarse a Concepción del Uruguay para continuarlos, por resolución del gobernador Urquiza, en el Colegio de Estudios Preparatorios que estaba en pleno funcionamiento desde el 28 de julio de 1849.

Fue así que los alumnos de los dos Colegios Preparatorios fueron ubicados en el edificio habilitado parcialmente bajo la Rectoría del presbítero doctor Manuel Erausquin, que se puso en marcha los primeros meses de 1851. El paso de Martín Ruiz Moreno por las aulas del Colegio fue brillante, pero debemos tener en cuenta que los alumnos que llegaron de Paraná habían estudiado ya en aquella casa de estudios filosofía, matemáticas y literatura elemental. Así se explica que algunos de ellos figurasen en 1852 como profesores en el Colegio dirigido por Erausquin en Concepción del Uruguay. En el caso específico de Martín Ruiz Moreno estuvo a cargo de la cátedra de filosofía de primer año, la cual comprendía lógica y psicología, entre 1853-1856. Pero también lo fue de latín en 1852; de aritmética razonada en 1853 y de cosmografía en 1855. Otros discípulos profesores fueron entonces Vicente Martínez, Práxedes Migues, Fermín Ríos, Julián Medrano y José Lino Churruarin. De los nombrados solo Churruarin perteneció al Colegio Preparatorio de Lorenzo Jordana, los demás llegaron procedentes de Paraná.

Entre los discípulos de Ruiz Moreno se encontraban jóvenes que con el correr de los años tuvieron importante quehacer como políticos, militares, literatos, profesionales, funcionarios públicos. Entre ellos Olegario Víctor Andrade, Onésimo Leguizamón, Félix Amadeo Benítez, Juan José Soneyra, Anastasio Cardassy, Jorge y Eleodoro Damianovich, Lucilo del Castillo, solo por

nombrar algunos. Sin duda que Martín Ruiz Moreno durante su estancia en el Colegio fue un alumno aventajado, ponderado por los maestros, y muy querido por sus compañeros, con muchos de los cuales mantuvo estrecha relación hasta el final de sus días.

A lo largo de esos años forjó un sentimiento de pertenencia profundo con aquella casa de estudios, que marcó su camino estimulando sus potencialidades y espíritu creativo. Como alumno y docente viviendo en el internado del Colegio, fue testigo de primera mano de los cambios acelerados que comenzaron a producirse desde su llegada. Acontecimientos políticos de singular importancia que tuvieron a Concepción del Uruguay como epicentro del movimiento libertario iniciado y conducido por Urquiza el 1º de mayo de 1851, día del histórico Pronunciamiento.

Vivió Ruiz Moreno con asombro la efervescencia de la hora y todos los entretelones políticos y preparativos militares, que llevaron primero a la campaña oriental y luego a la batalla de Caseros que puso fin a la larga tiranía rosista, abriendo el camino a la organización jurídica de la Nación. Pero si hasta ese momento fue nada más que un observador y cronista privilegiado, el 21 de noviembre de 1852 en el cantón instalado en el Colegio fue protagonista con otros alumnos de la lucha contra la invasión de los generales Manuel Hornos y Juan Madariaga a la provincia de Entre Ríos. Aquella defensa heroica de Concepción del Uruguay culminó en gloriosa victoria, frustrando los planes maquiavélicos de Buenos Aires en connivencia con la Provincia de Corrientes para hacer fracasar el Congreso Constituyente reunido en Santa Fe. Lo ocurrido en nuestra ciudad permitió que continuara sus deliberaciones y un año más tarde sancionara la Constitución de 1853, ley fundamental anhelada por los pueblos, que tantos fracasos y frustraciones había tenido a lo largo del tiempo. Martín Ruiz Moreno llegó a Concepción del Uruguay para abrevar su sed de sabiduría, pero también

aprendió a manejar el fusil en defensa de causas justas, como la organización jurídica del país y la hermandad del pueblo argentino.

En 1854 asumió la rectoría del Colegio el Dr. Alberto Larroque, y con él dio comienzo una etapa de esplendor conocida como la "Época de Oro". El nuevo directivo, francés de origen, dio al establecimiento su impronta e interpretó como nadie el ideal que el prócer quiso darle a aquella benemérita casa de estudios. Los cursos de Jurisprudencia que en sus comienzos estuvieron a cargo exclusivamente de Larroque, adquirieron una jerarquía inusitada. El dictado de nuevas materias, la llegada de prestigiosos profesores, y un calificado grupo de alumnos demostrado en exámenes públicos y ante exigentes examinadores, consolidaron el prestigio de la Escuela de Derecho del Colegio del Uruguay.

Martín Ruiz Moreno, una vez concluidos sus estudios secundarios, ingresó a la Escuela de Derecho. Una veintena de jóvenes alcanzaron su título de abogados en 1858 entre ellos Ruiz Moreno, sin duda uno de sus más brillantes alumnos. El Dr. Larroque en carta al Ministro de Instrucción Pública le indicaba que varios alumnos de lógica del Colegio "los he puesto a la dirección y bajo las ordenes del señor don Martín Ruiz Moreno, que es el estudiante más aprovechado y aventajado de las aulas de Jurisprudencia".

Un año antes encontramos a Martín Ruiz Moreno, que tenía entonces 24 años, integrando la Logia Jorge Washington de Concepción del Uruguay, a la que pertenecía el general Urquiza. Desde 1857 fue Ruiz Moreno un hermano masón, preocupándose en el seno de la Logia por la instrucción pública entre otras actividades filantrópicas motorizadas por aquella institución, participando activamente en el levantamiento de columnas de otro antiguo taller masónico en Entre Ríos en la ciudad de Gualeguaychú.

Ese año 1857 Ruiz Moreno contrajo nupcias con la joven María Isidora Urquiza, hija de Cipriano José de Urquiza, hermano del general, quien tuviera importante participación en los acontecimientos políticos de la región ocurridos antes, durante y después de la muerte de Francisco Ramírez. Luego colaboró activamente con su hermano Justo José. Siendo gobernador delegado de la provincia de Entre Ríos, fue asesinado en la villa de Nogoyá en 1844, mientras el gobernador Urquiza realizaba la campaña en la Banda Oriental. El matrimonio Ruiz Moreno – Urquiza conformó una sólida familia, con nueve retoños entre mujeres y varones.

Sancionada la Constitución Nacional de 1853 y separada de hecho la provincia de Buenos Aires del resto de la Confederación Argentina, la provincia de Entre Ríos asumió el patriótico compromiso de federalizar la provincia hasta tanto se solucionara el entuerto con Buenos Aires. Durante la federalización, Ruiz Moreno se desempeñó como defensor de pobres y menores hasta septiembre de 1860. Ese año ascendió a juez de Alzada y del Crimen, función que desempeñó hasta 1862. No obstante su compromiso, talento, y dinamismo, lo llevaron a desempeñar paralelamente otras funciones en las que tuvo descollante actuación: en 1860 fue electo diputado por Diamante como integrante de la Convención Constituyente Provincial de 1860. Sin duda que su participación dentro de la Convención que aprobó la Constitución Provincial de 1860 no solo fue destacada sino que además la intervención de Ruiz Moreno en la cuestión capital de la provincia fue fundamental.

Gracias a su elocuencia y decisión logró convencer a sus colegas, pese a la oposición de un grupo importante de diputados de la costa del Paraná para "reinstalar" la capital provincial en Concepción del Uruguay, término que mereció una larga discusión logrando que finalmente fuera incluido. Por tal motivo la Constitución de 1860, decía en su artículo 9 "que la residencia de las autoridades de

la provincia será la ciudad de Concepción del Uruguay reinstalada en su rango de capital por una ley especial". Mucho le debe nuestra ciudad al Dr. Ruiz Moreno, haber recuperado su condición de capital perdida por primera vez en tiempos del gobernador Lucio Mansilla. Desde entonces iniciado plenamente en la arena política se incorporó como diputado nacional en 1860, demostrando condiciones notables en el Congreso de la Confederación instalado en Paraná, cuando aquella ciudad oficiaba por fuerza de las circunstancias como capital provisoria del país.

También en 1860 al crear el gobernador Urquiza el Consejo de Instrucción Pública, convocó a Martín Ruiz Moreno para integrarlo junto a otras personalidades, diciendo el decreto por ser "distinguidos por su saber y patriotismo". En 1861 revalidó Ruiz Moreno su título de abogado en la Universidad de Montevideo en la Facultad de Derecho, obteniendo el doctorado en jurisprudencia, con su tesis sobre la "Verdadera Inteligencia de la Ley 10 de Toro", cuerpo legislativo de los tiempos de los Reyes Católicos, que fueron recapitulados en 83 leyes en la ciudad de Toro, España, en 1505. La Ley Nº10, sobre la cual Ruiz Moreno estructuró su tesis, abordaba cuestiones relacionadas con la herencia e hijos naturales entre otras cosas. Para entonces su admiración y vinculación con el general Urquiza debió ser muy estrecha, pues Ruiz Moreno le dedicó la tesis doctoral en señal de agradecimiento. Esa relación con el prócer comulgando con su ideario se fue acrecentando con los días, hasta transformarse en un colaborador valioso, capaz, inteligente, dueño de un temperamento fogoso que le valió el mote de "Martín Guerra" con el que lo bautizó el mismo general Urquiza y con el que se hizo muy popular, firmando con ese seudónimo muchos de sus trabajos periodísticos. No obstante la admiración de Ruiz Moreno por su tío político, esta nada tuvo de obsecuencia y más de una vez la relación se vio comprometida por miradas opuestas sobre la realidad política de la provincia o el país.

El 17 de septiembre de 1861 al producirse la batalla de Pavón y la derrota del ejército confederado, se produjo en el seno del gobierno nacional del presidente Santiago Derqui una profunda crisis institucional que llevó a la renuncia del presidente y más tarde la disolución del gobierno nacional de la Confederación. Entre Ríos recuperó su autonomía sobre todo el territorio y Urquiza asumió una vez más como gobernador. En medio de aquella crisis y ante las duras demandas del general vencedor y gobernador de Buenos Aires, Bartolomé Mitre, Urquiza confió en el diputado Martín Ruiz Moreno, por quien sentía gran estima y respeto, la difícil misión de tender puentes de comunicación con Buenos Aires con el objeto de concluir la guerra y concertar la paz para todas las provincias. Así lo hizo Ruiz Moreno, viajando hasta la ciudad de Rosario donde tenía su campamento militar el general Mitre.

Lamentablemente pese a los esfuerzos del enviado, encontró en Mitre a un hombre obstinado en continuar con la campaña militar sobre el interior del país y someter a las provincias a sangre y fuego. El comisionado entrerriano informó con pesar sobre la respuesta del gobernador de Buenos Aires, decidiendo cruzar el río Paraná y regresar a Diamante. En conocimiento el gobierno de Entre Ríos del fracaso de las negociaciones y las duras exigencias de Mitre, un exaltado debate se produce en la legislatura a cargo de los diputados Benjamín Victorica, José Joaquín Sagastume y Martin Ruiz Moreno, quienes autorizaron al poder ejecutivo a usar todos los elementos de que pueda disponer la provincia para garantir sus derechos, su orden y seguridad.

Si bien como vemos Entre Ríos comenzó a realizar aprestos previniendo una invasión, esta nunca se produjo. Invasión que si sufrieron las demás provincias avasalladas por las fuerzas mitristas que actuaron sin reparos y crueldad. En 1862 ya bajo la presidencia de Mitre, Ruiz Moreno fue designado nuevamente diputado nacio-

nal por Entre Ríos trasladándose a Buenos Aires donde funcionaba el Congreso Nacional, ejerciendo dicha representación hasta 1865. Durante este periodo legislativo participó activamente en los debates sobre la cuestión capital y la firma de la "Ley de Compromiso" entre el Estado nacional y la Provincia de Buenos Aires para que por el término de cinco años convivieran en la "Ciudad Puerto" las autoridades nacionales y las provinciales como una manera de zanjar la ríspida situación, al menos temporalmente.

En 1864 promovió una interpelación al canciller Rufino Elizalde, a fin de esclarecer la posición argentina ante los sucesos de la Banda Oriental y la intervención brasileña en dicha República. También se opuso a la Guerra de la Triple Alianza, que afectaba la hermandad entre los pueblos latinoamericanos cuestionando en duros términos la política mitrista en ese sentido. También en 1864 Ruiz Moreno presentó en el Congreso de la Nación un proyecto de ley cuyo objeto fundamental era la repatriación de los restos del padre de la Patria, general don José de San Martín. Sus palabras resonaron en el recinto con la elocuencia y la firmeza con que Ruiz Moreno defendió siempre sus ideas. Si bien el proyecto fue convertido en Ley, la repatriación por distintos motivos recién pudo cumplirse en 1880 durante la presidencia del doctor Nicolás Avellaneda. Pero nadie quitará al diputado nacional por Entre Ríos, doctor Martín Ruiz Moreno, la iniciativa de convocar a la ciudadanía para cancelar una deuda de honor pendiente con el prócer.

En 1866 fue designado por Entre Ríos como su representante en la Convención Reformadora de la Constitución Nacional de 1853/1860 reunida en Santa Fe, donde fue uno de los voceros de la oposición al proyecto oficial, en defensa del federalismo financiero. La reforma versó sobre el articulo Nº4, el derecho de exportación y las retenciones, que según especificaba la constitución con la reforma de 1860, serían cobrados por el Estado Nacional hasta

1866 junto con los derechos de importación. Al vencerse el plazo, el Gobierno Nacional apuntaló la reforma para continuar quedándose con los recursos de las retenciones por los derechos de exportación como lo venía haciendo hasta entonces, máxime teniendo en cuenta que necesitaba de recursos para seguir financiando la cruenta y larga guerra del Paraguay o de la Triple Alianza, en la que Mitre había metido al país. Las provincias exportadoras, entre las que se encontraba Entre Ríos, se opusieron a la medida pero perdieron en la puja final por solo tres votos.

Como hemos señalado el doctor Ruiz Moreno se constituyo en un frontal opositor de la política del presidente Mitre, volcando sus simpatías por el Partido Autonomista que lideraba el doctor Adolfo Alsina en la provincia de Buenos Aires. Sus vinculaciones políticas con Alsina y la amistad de Ruiz Moreno con Urquiza lo decidieron a tejer la idea de un acercamiento de Alsina y Urquiza, integrando una fórmula presidencial en las elecciones para el período 1868 -1974, confrontando con la formula oficial del gobierno que apoyaba al doctor Rufino Jacinto Elizalde. Pero distintas circunstancias hicieron que las negociaciones no avanzaran.

En 1865 asumió como gobernador de la provincia de Santa Fe don Nicasio Oroño, uno de los hombres más capaces que ha tenido la provincia dando pruebas de un espíritu progresista que redundó en beneficio de los santafecinos. En 1867 Oroño nombró al doctor Martin Ruiz Moreno jefe político del departamento Rosario y San Lorenzo, donde llevó a cabo una interesante gestión. El investigador Juan Álvarez en su obra *Historia de Rosario* señaló que Ruiz Moreno fue también intendente de Rosario; de Paraná y ministro en Santiago del Estero.

Por aquellos años el gobernador Oroño, por intermedio del doctor Ruiz Moreno, hizo llegar a su colega de Entre Ríos don José M. Domínguez , una moharra que perteneciera al supremo Entre-

rriano general Francisco Ramírez: "La lanza que perdiera el general Ramírez en las lomas de Coronda pertenece hoy exclusivamente a la provincia de su nacimiento", dice la nota. Valioso gesto de buena voluntad, paz, y hermandad entre las dos provincias. A fines de 1867 por razones electorales estalló en Santa Fe una revolución en contra del gobernador Oroño. Ruiz Moreno asumió la defensa de la ciudad de Rosario al frente de las fuerzas de las que disponía. En medio del combate fue muerto su caballo, montando en otro inmediatamente continuó la lucha hasta quedarse sin municiones. Ante la intimación de los rebeldes a que se rindiera se negó a capitular, al no poder capturarlo, los sediciosos cuando finalmente tomaron la ciudad, acribillaron a tiros un retrato suyo en la plaza principal de Rosario. Ante tan difícil situación y habiendo el gobernador Nicasio Oroño abandonado el gobierno; Ruiz Moreno entendió que todo había terminado, licenció a sus soldados, y se refugió en Entre Ríos. Desde entonces permaneció en la provincia solo algunos años cuando, distanciado del general Urquiza, se trasladó a Buenos Aires.

Regresó a Entre Ríos después de derrotada la primera revolución jordanista en 1871. Retomó su actividad en la arena política durante el gobierno de Emilio Duportal y luego ante la renuncia de este, colaboró con el gobernador Leonidas Echagüe. Ese año 1871 Ruiz Moreno designado representante, defendió en la Convención Constituyente reunida en Nogoyá en los primeros días de noviembre los derechos de Concepción del Uruguay de continuar siendo capital de la provincia, ante un nuevo embate paranaense como había ocurrido en 1864. Una vez más nuestra ciudad pudo salvar la situación que se había puesto extremadamente difícil.

Entre 1872-1874 ocupó una banca en la Legislatura entrerriana, siendo un referente y consultor permanente del Gobierno en diferentes asuntos, especialmente en cuestiones de tierras y educación. En 1872, si bien en Entre Ríos, existían bibliotecas públicas,

cuya instalación había sido alentada permanentemente por el general Urquiza, la existencia de la ley de fomento de las bibliotecas populares de Sarmiento, dio pie para la fundación de estas instituciones en la provincia. Fue así que el 22 de abril se reunieron en los salones del Colegio 116 vecinos de Concepción del Uruguay entre los que se encontraba el doctor Ruiz Moreno para dar nacimiento a la Biblioteca Popular El Porvenir, entidad que el año pasado cumpliera 150 desarrollando loable misión cultural.

Ese mismo año a poco de asumir la rectoría del Colegio el doctor Agustín Alió, muy amigo de Ruiz Moreno, se preocupó por restablecer la Escuela de Derecho. A mediados de 1872 elevó al ministro Avellaneda la solicitud acompañada de una fundamentación convincente. Apoyaban dicha solicitud un buen número de abogados entre los que se encontraba el doctor Ruiz Moreno, quien fue uno de los más entusiastas en dinamizar esta idea. No sin esfuerzo logro Alió que el presidente Sarmiento autorizara la instalación de la Escuela de Derecho en Concepción del Uruguay. La institución abrió sus puertas en el Colegio el 1º de marzo de 1873 con la presencia de las más altas autoridades y numeroso público. El doctor Ruiz Moreno junto a otros colegas del foro local, se comprometieron al dictado de las diferentes cátedras correspondientes al plan de estudio desempeñando sus funciones *ad honorem*, acorde al compromiso contraído para la instalación de la Escuela de Derecho, la cual funcionó hasta 1880. De aquella etapa corresponde al doctor Ruiz Moreno su trabajo *Apuntes de Derecho Penal,* folleto publicado por sus alumnos en 1878.

Después de la muerte del general Urquiza —hecho trágico que enlutó y dividió a la familia entrerriana— de los 50 integrantes de la partida que asaltó el Palacio San José el 11 de abril de 1870, el único detenido fue el capitán José María Mosqueira, iniciándose un largo y engorroso proceso judicial que tuvo distintas etapas. Ante la

renuncia del doctor Benjamín Basualdo como abogado defensor de Mosqueira, el juez del Crimen doctor Agustín P. Justo designó de oficio como nuevo abogado defensor del acusado al doctor Martín Ruiz Moreno en 1874. Ruiz Moreno asumió el caso con la responsabilidad y profesionalismo que le fueron característicos, pese a los lazos de familia (recordemos que Ruiz Moreno era casado con la sobrina de Urquiza, hija de Cipriano José de Urquiza). Mientras los trámites judiciales continuaban su marcha, José María Mosqueira falleció en la cárcel de Gualeguaychú el 15 de julio de 1874 y a raíz de su muerte se produjo la extinción de la acción penal, que lleva fecha 13 de septiembre de 1876, ordenándose archivar la causa.

Por aquel tiempo, el doctor Ruiz Moreno regresó al Congreso de la Nación, donde se desempeñó como diputado nacional entre 1874 y 1878, siendo crítico de la gestión del presidente Sarmiento desde los medios de prensa, oponiéndose entre otras cosas a las intervenciones militares a la Provincia de Entre Ríos. En 1875 fundó el diario *El Río de la Plata*, durante la presidencia del doctor Nicolás Avellaneda, con el objeto de apoyar al Partido Autonomista. Desde sus columnas Ruiz Moreno defendió el pago de la deuda externa que apremiaba al Estado argentino. Entendía Ruiz Moreno que como país soberano ante las naciones del mundo la Argentina debía honrar su deuda. Fue uno de los pocos, por no decir el único periódico que lo proclamó entonces.

Terminado su mandato y nuevamente en Concepción del Uruguay, en octubre de 1878 al producirse el fallecimiento del intendente municipal Juan Bautista Rey y ante la acefalía producida, el gobernador de Entre Ríos mediante decreto designó un comisionado para que se hiciera cargo de la comuna hasta que se practicaran nuevas elecciones. Fue elegido en dicha función el doctor Martin Ruiz Moreno quien junto a un grupo de honorables vecinos de la ciudad asumió a mediados de noviembre de 1878.

Producidas las elecciones municipales en diciembre de ese año, los resultados favorecieron a Ruiz Moreno, quien ahora por el voto de los vecinos y acompañado por sus colaboradores, se hizo cargo de la Municipalidad. Al respecto desarrolló una interesante y proficua labor como presidente del Ejecutivo Municipal pese al poco tiempo que ejerció dicho cargo. Uno de las principales preocupaciones del nuevo intendente fue ordenar las finanzas del Municipio, totalmente desfasadas desde gestiones anteriores. Con ese objeto realizó las gestiones correspondientes para que se le otorgara un crédito por parte del Banco Nacional de 2.000 pesos fuertes. Se dictaron ordenanzas sobre patentes, cercos y veredas, atención de las escuelas municipales, impuestos de limpieza pública, contrató el servicio de limpieza, creó el primer escudo de la Municipalidad de Concepción del Uruguay. Se preocupó por la provisión de agua y el servicio de alumbrado que por entonces era bastante deficiente en la capital de la provincia. Atendió la situación carcelaria de la ciudad que desde la creación de la Municipalidad era algo totalmente marginal. Fue creado el cargo de médico municipal, quien en mes de diciembre de 1878 procedió a vacunar contra la viruela. Se preocupó también Ruiz Moreno por dotar a la comuna de un nuevo edificio, pues el existente se encontraba en malas condiciones edilicias, especialmente los techos. Sin embargo el 16 de junio de 1879, el doctor Martin Ruiz Moreno resignó su cargo de intendente debido al pedido del gobernador para desempeñar otras funciones, ocupando el cargo de fiscal de Estado del Superior Tribunal de Justicia de 1879 a 1891.

Hemos señalado que entre los años 1854 y 1880 habían funcionado en la provincia dos escuelas de Derecho ambas en Concepción del Uruguay anexas al Colegio Histórico, dependiendo del Gobierno Nacional. Desaparecida la última de ellas en 1880, el Gobierno de Entre Ríos con sede aún en nuestra ciudad que ostentaba el rango de capital, consideró la necesidad de abrir nuevamente los

cursos pero ahora con el esfuerzo de las arcas provinciales. Fue así que por ley del 24 de febrero de 1881 a partir del 1º de marzo de ese año comenzarían las clases de jurisprudencia con arreglo a los programas de las Universidades Nacionales. Los profesores fueron designados por el Poder Ejecutivo entrerriano sin recibir remuneración alguna por sus servicios, puesto que el cargo era honorífico. La ley dispuso además, entre otras cosas, que una vez completados los estudios y obtenido el certificado correspondiente, el Superior Tribunal de Justicia tomaría a los egresados un examen teórico-práctico, luego del cual se los inscribiría como abogados de la Provincia. Conformando el cuerpo de profesores se encontraba el doctor Martín Ruiz Moreno, quien dictaba las cátedras de Derecho Penal I y II e Introducción al estudio del Derecho.

Es muy importante resaltar que el grupo de profesores reunidos al efecto decidió que quien presidiera las deliberaciones como el primer decano de la escuela de Derecho fuera Martín Ruiz Moreno. La elaboración de un prolijo reglamento y otras cuestiones burocráticas hizo que los cursos comenzaran el 1º de mayo de 1881. A diferencia de las dos escuelas de Derecho anteriores, esta fue totalmente independiente del Colegio e inclusive funcionó fuera de su espacio físico. Lo hizo hasta 1883, año en que Concepción del Uruguay perdió su condición de capital. Acto seguido el mismo gobernador Racedo la llevó a Paraná, reiniciando sus actividades en aquella ciudad en septiembre de 1884.

No quedan dudas que Ruiz Moreno sin ser entrerriano trabajó arduamente por la elevación material y espiritual de una provincia y una ciudad que quiso como propia, y a la que le entregó sin retaceos su talento y fuerza de voluntad. Por su sólida preparación jurídica formó parte de la comisión redactora de los códigos de procedimientos en lo Criminal, Civil y Comercial de la Provincia de Entre Ríos. Además integró como miembro de la comisión encar-

gada de presentar al Gobierno los proyectos de Ley Orgánica de los Tribunales de Entre Ríos y el proyecto de Ley de Responsabilidad.

Establecido en Paraná, el doctor Ruiz Moreno se jubiló en 1891 como fiscal del Superior Tribunal de Justicia de la provincia, y podría decirse que fue su último quehacer en ese ámbito. No obstante continuó en su cargo en carácter de interino hasta la designación de su reemplazante en 1892. En Paraná se dedicó a su profesión de abogado y a dictar clases en el Colegio Nacional de esa ciudad, a cuya fundación contribuyera decididamente en 1889 incorporándose a su cuerpo docente en 1891. Su paso por aquella casa de estudios dejó una huella profunda e imperecedera en sus alumnos, no solo por sus calidades humanas, intelectuales y docentes sino además por ser "aquel viejo batallador y buen amigo por excelencia de todo el muchachaje". Recordado así por los ex alumnos, quienes salpicaban aquella relación con simpáticas anécdotas que fueron publicadas en el trabajo tributado como homenaje al Colegio en 1928. Aquellos conceptos nos permiten vislumbrar el cariño y eterno reconocimiento al querido maestro.

Ruiz Moreno fue además vocal del Consejo General de Educación de Entre Ríos, y presidente de la Comisión de Inmigración de la Nación. Un hecho sumamente significativo para el acervo de los entrerrianos, fue su labor encomiable de arreglar, organizar y clasificar el Archivo General de la Provincia de Entre Ríos a cuyo frente estuvo entre los años 1893 y 1899. Sin duda el manejo de tan valiosa documentación fue vital para su quehacer de investigador de nuestro pasado. Precisamente el contacto con tan rica fuente de información, le permitió disentir con la fecha tradicional de fundación del Colegio del Uruguay. No fue extraño entonces que en 1896, al cumplirse el 47º aniversario del Colegio Histórico de Concepción del Uruguay escribiera una nota al entonces rector doctor José Benjamín Zubiaur, manifestándole algo que luego afirmara en

su obra *El General Urquiza en la Instrucción Pública* editado en 1910, donde Ruiz Moreno esgrime que la fundación del verdadero Colegio había ocurrido en abril de 1851 y no el 28 de julio 1849 como tradicionalmente se festejaba y se festeja. Se abrió así una polémica sobre la fecha de fundación. Ruiz Moreno trató de fundamentar su posición, que fue respaldada más tarde por historiadores de nota como Beatriz Boch, Antonio Salvadores e inclusive el prestigioso investigador y descendiente, el doctor Isidoro Ruiz Moreno. Sin embargo la documentación aportada, fue refutada por investigadores también de fuste como Benigno Teijeiro Martínez, Antonio Sagarna, Alfredo Parodié Mantero y Oscar Urquiza Almandoz. Si bien se mantuvo la fecha que todos conocemos, es decir la del 28 de julio de 1849, el debate para algunos historiadores continúa abierto…

En 1903 se realizó en Entre Ríos una reforma constitucional. Una conveción constituyente reunida al efecto en Paraná procedió a realizar modificaciones que comprendieron al Poder Judicial, disposiciones generales y Superior Tribunal de Justicia; municipalidades, composición de los concejos deliberantes; educación pública, poder legislativo etc. El presidente de la convención constituyente fue justamente el doctor Martín Ruiz Moreno.

En el ámbito privado su quehacer no fue menor, porque además de dedicarse a su actividad particular como profesional del derecho, fue abogado del Banco de la Nación Argentina e Hipotecario Nacional. Se desempeñó en la Comisión Inspectora de la Dirección de Correos y Telégrafos de Paraná en carácter de presidente. En 1892 fue designado al frente del Colegio Electoral que nominó a la presidencia al doctor Luis Sáenz Peña, a quien conocía íntimamente y juntos habían integrado la Cámara de Diputados de la Nación. En 1893 el doctor Ruiz Moreno presidió la Junta Ejecutiva de la Cruz Roja de Entre Ríos entre otras actividades.

En los últimos años del siglo XIX, Ruiz Moreno encontró el tiempo necesario para abocarse a una de sus grandes pasiones, la investigación histórica. Si bien ya había mostrado en años anteriores su inclinación por recrear el pasado de los argentinos, donde en un largo período de enorme trascendencia política, había oficiado como testigo o protagonista de sucesos relevantes pudo ahora definitivamente abocarse de lleno a esta actividad que burbujeaba en su sangre como champagne.

Nos resultaría poco menos que imposible resumir su vasta obra literaria en un puñado de minutos; a quien tenga interés recomiendo la excelente obra del doctor Isidoro Ruiz Moreno *Literatura Histórica; Martín Ruiz Moreno y la Organización Nacional* (Librería Histórica, 2006). Un análisis acabado, profundo y ameno sobre el quehacer literario del ilustre personaje que estamos homenajeando. Solo nos remitiremos a decir que, a sus importantes aportes relacionados con el estudio del Derecho, existen infinidad de artículos periodísticos, folletos y publicaciones en revistas de carácter cultural, científico y literario. Como la prestigiosa *La Quincena de Buenos Aires,* fundada en 1893 por don Guillermo Stock o la no menos reconocida *Revista de Derecho, Historia y Letras* fundada y dirigida por Estanislao Zeballos en 1898, de quien era amigo, o la inigualable *Caras y Caretas*, de José S. Álvarez más conocido como Fray Mocho, a la que podemos sumar *La Cultura de Santa Fe* y tantas otras publicaciones donde la inefable pluma del doctor Ruiz Moreno se gano un lugar en la consideración de los lectores, repercutiendo sensiblemente en la región litoral. Es que muchos acontecimientos del pasado argentino y sus luchas aún estaban frescos y vivían en los memoriosos de un tiempo de enorme efervescencia donde se estaba construyendo el país. Esto dio origen a jugosas polémicas. No solo mediante intercambio de correspondencia de carácter privado, sino además a respuestas públicas a través de los periódicos de la época.

Escenario que Ruiz Moreno manejaba con natural soltura. Entre sus trabajos podemos a manera de ejemplo recordar los siguientes:

1- *Entre Ríos, leyes de tierras y fundación de pueblos.*
2- *Responsabilidad civil de los Delitos de rebelión,* Buenos Aires, 1868.
3- *La intervención armada, única causa de la guerra en Entre Ríos,* 1871.
4- *La provincia de Entre Ríos y sus leyes de tierras,* Paraná 1896.
5- *Cancelando Cuentas. Cepeda y Pavón,* 1901.
6- *La República de Entre Ríos,* 1905.
7- *La revolución contra la tiranía y la organización nacional*, 1905.
8- *El General Urquiza y la Instrucción Pública,* 1910.
9- *La presidencia de Derqui y la batalla de Pavón*, 1913.
10- Contribución a la Historia de Entre Ríos, 1914.
11-*Estudios sobre la vida Pública del general Francisco Ramírez,* Paraná, 1894.

Nos señala a propósito el doctor Isidoro Ruiz Moreno en la obra mencionada más arriba, que el primero de sus trabajos de envergadura destinado al pasado de la Provincia de Entre Ríos, elaborado por su bisabuelo don Martin, tuvo que ver con la vindicación de la figura del general Francisco Ramírez. ¿Que había ocurrido? En conocimiento de las expresiones deshonrosas vertidas en la República Oriental del Uruguay, contra el caudillo entrerriano en actos de homenaje a José Gervasio Artigas, y si bien Ruiz Moreno desde tiempo atrás venía recopilando material sobre el Supremo Entrerriano, con el objeto de reivindicar su figura, lo ocurrido en la Banda Oriental caló hondo en su espíritu al leer tantas injusticias pronunciadas contra Ramírez, que lo impulsaron a salir a la palestra y tratar de poner las cosas en su lugar. Creo muy interesante transcribir textualmente el concepto que sirvió de norte a toda su investigación historiográfica, y que asentó en aquella publicación:

> La historia que extravia el juicio, ya por exageracion de la verdad, ya por falsedad completa en la narracion de los sucesos o en la apreciación de las calidades de los personajes, o del movil de sus resoluciones, es una historia que daña, en vez de enseñar con provecho.

Conceptos claros, y contundentes de un verdadero maestro que privilegiaba por sobre todo el mensaje honesto, que privilegiaba la verdad a la luz e interpretación de los documentos, sin vericuetos, sin relatos alambicados pretendiendo que el pasado se acomode a intereses del presente. Narraciones falsamente edulcoradas que satisfacen localismos o pretensiones ideológicas inconfesables, que confunden y poco ayudan a la formación de las nuevas generaciones de un país joven como el nuestro, que necesita que sus hijos conozcan y reflexionen sobre raíces firmes, con sus errores, aciertos, penas y alegrías.

El volumen de 95 páginas publicado por el doctor Ruiz Moreno sobre Ramírez fue editado en Paraná en 1894. En él, como hemos apuntado, buscó reivindicar la figura del general Ramírez, tan maltratada entonces no solo por los uruguayos sino también por historiadores porteños, quienes lo enmarcaban dentro del caudillaje bárbaro y salvaje. Sin embargo Ruiz Moreno demostró que el vencedor de la Cañada de Cepeda en 1820, no solo era un hombre valeroso y buen conductor de montoneras, que mantenían una disciplina impropia para la época, sino que además mostró actitudes republicanas y auténtico federalismo. Poseía Ramírez condiciones naturales como buen administrador y gobernante, capaz de fundar la República de Entre Ríos en medio de las vicisitudes de la guerra, dictando el reglamento provisorio para su buen gobierno. En fin… una obra que no solo permitió conocer desde otra mirada la personalidad del caudillo, sino que además esclareció algunos aspectos de nuestra historia de aquellos años pocos conocidos, que muestran a Ruiz Moreno como un autor serio, riguroso, basado en documentación fidedigna que lo hizo respetado y creíble.

Al respeto señaló el doctor Isidoro Ruiz Moreno, que tanto su bisabuelo como el profesor Benigno Tejeiro Martínez se pueden considerar los primeros historiadores orgánicos de la Provincia de

Entre Ríos. Un dato a tener en cuenta es que ninguno de los dos era originario de la provincia; santafecino el primero de los nombrados y español Teijeiro Martínez, nacido en la Coruña. Si bien como hemos señalado, la actividad literaria del doctor Ruiz Moreno es muy profusa y valiosa en cuanto a contenidos, existió un tema que absorbió buena parte de su tarea como investigador del pasado entrerriano y argentino: el proceso que llevó a la organización nacional y la emblemática figura del general Urquiza.

Una serie de colaboraciones —originalmente publicadas en la *Revista de Derecho, Historia y Letras* que dirigía su amigo el doctor Estanislao S. Zeballos a partir de 1899— ligadas a las causas del histórico Pronunciamiento ocurrido en la Plaza Ramírez de Concepción del Uruguay (del cual fue testigo), fueron condensados en un volumen de 171 páginas. Editado en Paraná a principios del siglo XX, se tituló *Antecedentes del Pronunciamiento contra Rozas en 1851 Entre Ríos y Corrientes. Las Campañas de 1846 y 1847*. Si los artículos aparecidos en la prestigiosa revista de Zeballos fueron seguidos con interés por buen número de suscriptores, la publicación del mencionado volumen en la "Ciudad Puerto" despertó mucha curiosidad por su lectura.

Es preciso destacar algo que hemos señalado muy ligeramente pero que en este instante al hablar de la obra literaria de Ruiz Moreno sobre Urquiza, donde describe sin cortapisas la lucha del prócer por darle al país una ley fundamental bregando por la unión de los argentinos, es que, lo actuado por Ruiz Moreno adquiere mayor relevancia. Hemos marcado que fue sobrino político del general, un hombre de su plena confianza, comulgó con sus ideales federalistas y liberales, pero su lealtad al prócer fue siempre de la mano de una proverbial franqueza; firme en sus convicciones, y apasionado en la defensa de las causas que consideró justas. Por tal motivo nunca fue obsecuente ni incondicional con el hombre

más poderoso y respetado del país de mediados del siglo XIX. Este carácter hizo que tuviera roces y desencuentros en cuestiones políticas puntuales y profundas, distanciamientos que fueron limando la relación, decidiéndose alejarse de Entre Ríos y afincarse en Buenos Aires. El asesinato del vencedor de Caseros en 1870 lo sorprendió en aquella ciudad. Por eso su trabajo literario elevando la figura del prócer, rescatándolo de la ignominia, del marginamiento y el olvido, muestra las calidades humanas de Ruiz Moreno que adornan un espíritu noble que no guardó rencores, y que por el contrario, más allá de lo ocurrido entre ambos, siempre tuvo conciencia de la medida real de la obra magna del general Justo José de Urquiza. Se propuso entonces decididamente, vindicar la ensombrecida figura del Organizador de la Nación. Devolverle el brillo que intencionadamente otros, desde una vidriera más visitada vendedora de falsos relatos, llevaron agua a sus propios molinos logrando temporalmente opacar su merecida gloria. Alguien supo decir “para las verdades, el tiempo” y el doctor Martin Ruiz Moreno, testigo, y protagonista en primera línea de trascendentes sucesos de aquella época, amigo o conocido de muchas personas que actuaron directa o indirectamente en los acontecimientos acaecidos entonces, respaldado por una sólida investigación basada en documentos de su archivo personal y de la provincia de Entre Ríos entre otros, puso al descubierto falsedades y argumentos tendenciosos. Fue así que toda aquella literatura se convirtió en una enorme hoguera de papel cuyo resplandeciente brillo inicial, se consumió rápidamente ante la incontrastable luz de los documentos, verdaderos dueños de la verdad histórica.

En el año 1901 se creó en Buenos Aires la Junta de Historia y Numismática Americana, transformada muchos años después durante la presidencia del general Agustín Pedro Justo en 1938 en la Academia Nacional de la Historia. Dicha institución que reúne a caracterizados historiadores del país, es una entidad de enorme prestigio dentro y fuera de las fronteras argentinas. Es sin duda la

que más y mejor ha ahondado profunda y pacientemente con enorme seriedad, respeto y profesionalismo en el pasado de la nación, sustentado en el trabajo investigativo relevante de sus miembros titulares y correspondientes, estos últimos afincados a lo largo y ancho del país. El profuso y valioso quehacer historiográfico del doctor Ruiz Moreno, hizo que fuera propuesto a sumarse al grupo selecto de historiadores de la mencionada Academia, que por entonces aún conservaba el nombre original. En un primer momento el doctor Ruiz Moreno rechazó el ofrecimiento, pero luego, ante la insistencia del secretario de la Junta, don Luis M. Torres, terminó aceptando la propuesta, retirando su renuncia y agradeciendo su designación como socio correspondiente, siendo recibido por la Junta de Historia en octubre de 1917, donde se elogió la obra histórica realizada hasta entonces. Justiciero homenaje en sus años postreros para uno de los investigadores señeros del pasado entrerriano.

Después de la muerte del general Urquiza ocurrida en abril de 1870, encontramos nuevamente en Entre Ríos al doctor Ruiz Moreno actuando como asesor del gobierno, en cuestiones de tierras y paralelamente como funcionario del Estado entrerriano donde cumplió una proficua labor. Pero antes de abordar su implicancia superlativa en lo que atañe a la Escuela Normal creo necesario enmarcar esta charla con algunas referencias previas, que me permiten decir sin ambigüedades que si Concepción del Uruguay es la Capital Histórica de Entre Ríos, y cuna de la Organización Nacional, bien podemos decir también que nuestra ciudad fue donde se dieron los primeros pasos del Normalismo Argentino.

Sabido es que ese estadista llamado Justo José de Urquiza tuvo desde siempre conciencia de lo que la educación representaba en el devenir de los pueblos, y aún en tiempos en que todo estaba por hacerse, en medio de la anarquía y de luchas fratricidas, puso su acento en la necesidad de la enseñanza. La fundación del Colegio

del Uruguay es sin duda su obra más visible y duradera en ese sentido, faro luminoso a los cuatro puntos cardinales de la patria. Urquiza estaba convencido de que una vez que cesaran el rugido del cañón y las cargas de caballería, e institucionalizado el país, debía existir una juventud preparada e idónea como lo fue la generación del 80 que pusiera a la Argentina de pie solidificando las instituciones de la República en base al respeto irrestricto de la ley. En aquel camino de la Argentina moderna, estaba precisamente Domingo Faustino Sarmiento entonces presidente de la Nación, y uno de sus adversarios del pasado más enconados. Sin embargo, en él encontró el gobernador Urquiza un interlocutor valioso y decidido, para tejer juntos sueños y forjar caminos de esperanza en materia educativa. Surgió así el entendimiento entre ambos próceres, para concretar en Concepción del Uruguay en 1869 la creación de dos Escuelas Normales o de preceptores; una de mujeres a cargo de la Provincia de Entre Ríos y otra de varones que funcionaría anexa al Colegio Histórico, por parte del Gobierno Nacional. Sarmiento puso en marcha los cursos de preceptores o maestros en el Colegio y la Escuela de Aplicación, mientras el Gobierno entrerriano a toda marcha dio comienzo a la construcción de la Escuela Normal de señoritas.

Todo sabemos lo que ocurrió después, el asesinato del Gobernador de Entre Ríos, y la sangrienta guerra entre las fuerzas nacionales y las jordanistas desatada en Entre Ríos, lucha desesperada y sin esperanzas, entorpecieron la realización plena de los planes trazados por Urquiza y Sarmiento. Si bien la Escuela de Preceptores o Maestros Normales comenzó en el Colegio en 1869, y desarrolló sus actividades con altibajos por la guerra civil manteniéndose hasta febrero del año 1874 cuando cerró definitivamente. La Escuela Normal de mujeres no llegó a abrir sus puertas quedando inconclusa su concreción. No obstante acorde a lo señalado, podemos decir como he mencionado que corresponde a Concepción del

Uruguay, el timbre de honor de ser el lugar donde dio sus primeros pasos el Normalismo Argentino.

Aplacado el primer movimiento jordanista en marzo de 1871, el panorama de la educación en Entre Ríos era desolador; de los 7.425 niños que recibían instrucción escolar al inicio del año 1870, la cantidad se había reducido en 1871 a menos de la mitad; escuelas cerradas o saqueadas, sus elementos destruidos o robados, libros quemados, maestros que habían abandonado la provincia por temor, en fin… Para ordenar aquel caos se necesitaba alguien inteligente, templado, dinámico, de férrea voluntad para tamaño desafío. Debía contar con todo el respaldo del Estado, dejándole las manos libres para llevar a cabo la tarea sin cortapisas. El Gobierno de la provincia a cargo de Juan A. Espindola, acertadamente puso sus ojos para tan delicada misión en Martín Ruiz Moreno, quien asesoraba al gobierno en otros asuntos. Fue así que a partir del 19 de agosto de 1871 se lo designó para ocupar el cargo trascendente en el gobierno como jefe del Departamento de Educación de la provincia de Entre Ríos.

Sabia decisión, pues Ruiz Moreno resultó a juicio de los historiadores, el hombre indicado para aquel momento, insuflando a la educación entrerriana una bocanada de aire fresco y abriendo un camino venturoso en el ámbito educativo provincial, que, sin embargo no ha tenido a lo largo del tiempo el reconocimiento justo que su enjundioso trabajo merece. Como fue su costumbre, Ruiz Moreno se abocó sin desmayos a la tarea dentro de un panorama verdaderamente complejo, y con recursos muy escasos para paliar tantas necesidades. Sus primeras acciones apuntaron a reconstruir el sistema educativo entrerriano alicaído desde el punto de vista espiritual y material. Pronto comprendió que la solución de la educación entrerriana no solo pasaba por una cuestión monetaria, sino que además y fundamentalmente era preciso levantar la mira, esti-

mular el profesionalismo docente, contando con maestros capacitados para llevar a cabo una eficiente tarea educativa.

Pero la designación de nuevos educadores reemplazando los incompetentes no era tarea sencilla, porque existían muy pocos maestros idóneos. También era preciso incrementar la matrícula escolar y para eso se hizo imperioso mejorar las condiciones edilicias para alumnos de ambos sexos y dotarlos de elementos, mobiliario adecuado y útiles. Crear bibliotecas populares y regularizar el cobro de los haberes de los preceptores, quienes hacia meses no veían una sola moneda, debiendo hacer malabares para subsistir. En fin una tarea verdaderamente titánica de una provincia devastada por la cruenta guerra civil.

A poco de hacerse cargo visitó las escuelas públicas de la capital (Concepción del Uruguay), Gualeguay y Gualeguaychú, y recibió los informes de los otros departamentos, los cuales mostraban el estado calamitoso de la educación entrerriana. Se pudo observar una verdadera anarquía respecto a los métodos de enseñanza y las asignaturas que se dictaban. El reglamento vigente era desconocido por la mayoría de los preceptores, en buena medida porque no había llegado a manos de estos y por lo tanto cada uno se manejaba acorde a su criterio y buena voluntad. Para corregir tal situación confeccionó un Plan de estudios y un Reglamento para las escuelas Públicas de la Provincia, el mismo detallaba desde la edad de ingreso de los alumnos, pasando por las materias de enseñanza, las horas de clases, tribunales examinadores, comienzo y finalización del periodo escolar, responsabilidad de los directores y preceptores etc. De esta manera Ruiz Moreno reglamentó la enseñanza primaria en todo el territorio provincial, indicando además los textos que debían emplearse para la enseñanza de las distintas asignaturas. Sintetizándolas y solo como ejemplo, se abordaba el estudio de la Constitución Nacional para que los alumnos, decía, "salieran cono-

ciendo cuáles son sus principales deberes como ciudadano y cuáles los derechos que podían ejercitar".

Pero Ruiz Moreno no solo ordenó la enseñanza primaria en Entre Ríos. Además elaboró un Reglamento Interno del Departamento de Escuelas, a fin de precisar sus objetivos y sus propias obligaciones empezando precisamente por el jefe del departamento de Educación de la provincia de Entre Ríos y sus inmediatos colaboradores, el secretario del Departamento de Educación e inspectores. También elevó al Poder Ejecutivo provincial un proyecto para el libre ejercicio de la enseñanza privada, determinando las obligaciones que con relación al Estado tienen las personas que por su cuenta se dedican a enseñar. Hubo también escuelas subvencionadas en que la inspección de las mismas estuvo a cargo del Departamento de Educación. En la medida de sus posibilidades y con el respaldo del gobernador Leonidas Echagüe, el jefe del Departamento de Educación fue avanzando no sin esfuerzo, reconstruyendo la educación en la provincia. Lentamente dio inicio un período promisorio. Compra de libros, elementos didácticos, mobiliario, utilización de pupitres escolares, idea que al parecer Sarmiento trajo de los Estados Unidos. Antes los chicos se sentaban sobre largos tablones, trabajando sobre mesas armadas también por lo general con tablones. Además se otorgaron becas, creación de bibliotecas; mejoramiento de las condiciones edilicias de las escuelas. Construcción y fundación de nuevas casas de estudios primarios, como en Victoria (mujeres) y Gualeguaychú (varones), luego otras en Colón y puerto Paraná, siendo creciente la cantidad de alumnos en todo el ámbito provincial. En fin… todo volvió a encauzarse pero aún eran insuficientes, y Ruiz Moreno era consciente de que el Estado provincial no podía por si solo satisfacer todas sus expectativas. Por tal motivo no todas eran buenas noticias y muchas veces la realidad golpeaba con dureza y hacia añicos las mejores intenciones.

Como ya lo hemos señalado, un clima efervescente por las secuelas de la guerra envolvió el Gobierno de Echagüe en sus comienzos. Sin embargo el gobernador respaldó la designación de Ruiz Moreno efectuada antes de su arribo a la primera magistratura provincial encontrando en él al hombre capaz de reflotar, enderezar y dirigir el barco de la educación entrerriana llevándolo a buen puerto. Ruiz Moreno conoció como pocos los desvelos del Organizador de la Nación por estimular la educación, y de la imperiosa necesidad de contar con preceptores o maestros capacitados. Sabía también de los acuerdos con Sarmiento y de la irrenunciable promesa de crear una Escuela Normal de mujeres. Ese ideario iba a contrapelo de la palpable y pobre realidad circundante respecto a la idoneidad de la docencia entrerriana. Esto lo llevó a expresar en su primera memoria del Departamento a su cargo, dirigida al Poder Ejecutivo provincial el 29 de enero de 1872, lo siguiente:

> La creación de ese establecimiento es otra necesidad de la mayor urgencia, pues no se encuentra ni en Buenos Aires mismo el personal necesario para dirigir las escuelas públicas. El personal de maestros con que cuenta la provincia, si bien muy meritorio por sus buenos deseos, no tienen las aptitudes que se requieren para dirigir satisfactoriamente la enseñanza primaria en la extensión que debe llevarse. De la Escuela Normal bien dirigida saldrán preceptoras capaces de tomar a su cargo la dirección de toda clase de escuelas, por extenso que sea su programa. La educación de la mujer en la provincia se ha limitado hasta hoy a leer, escribir, a coser y bordar, y con pocas excepciones a las primeras reglas de la aritmética, y muy ligeras nociones de geografía. La grande importancia social de la mujer exige extender la esfera de su educación, igualándola si es posible a la del hombre: solo así llenara debidamente su noble misión. El pueblo norteamericano, a quien hemos tomado por modelo en nuestro sistema político, no hace distinción hoy entre la educación del hombre y de la mujer; y se ha observado allí que esta es más a propósito para dirigirla instrucción primaria de ambos sexos: en aquel pueblo la inmensa mayoría de las escuelas está encomendada a las señoras.

Más adelante continuaba diciendo Ruiz Moreno: “Para llenar esta necesidad tengo el honor de proponer un proyecto que es-

tablece el plan de estudios y el Reglamento de una Escuela Normal de señoras". Ruiz Moreno se había expresado con claridad y contundencia. Es evidente que después de conocer la realidad provincial y observar los avances y logros experimentados en los Estados Unidos de América, puso todo su empeño en encontrar eco en los legisladores y en el Poder Ejecutivo para llevar a cabo su proyecto. Además estaba convencido y así lo manifiestó, del trascendente papel de la mujer en el proceso educativo. Con lo cual se puede inferir que los pasos dados en la provincia hasta ese momento, con la creación de escuelas de preceptores o maestros varones no satisfacían sus expectativas en la materia. Por eso el 7 de marzo de 1872 volvió a insistir manifestando: "Es urgente la creación de una Escuela Normal de Preceptoras, sin lo que no será posible tener maestras competentes".

La insistencia del doctor Ruiz Moreno dio finalmente sus frutos y el proyecto de reglamento para la instalación de la primera Escuela Normal de mujeres del país, y primera Escuela Normal fundada por una provincia se concretó finalmente (porque las escuelas Normales de Paraná y Tucumán fueron creadas por el Gobierno Nacional). Al aprobar una Comisión designada al efecto por el gobernador Echagüe los reglamentos de educación pública y de creación de la Escuela Normal, quedó expedito el camino para la fundación de la Escuela Normal, hecho que se consumó por Ley de la legislatura del 7 de mayo de 1872. Cabe acotar que el Reglamento que regiría el destino de la flamante Escuela Normal, fue elaborado, como así lo hizo notar el doctor Ruiz Moreno en su informe al ministro de Instrucción Pública de la Nación doctor Nicolás Avellaneda, con la colaboración inestimable de su amigo el rector del Colegio del Uruguay doctor Agustín Mariano Alió.

Se dispuso entonces que las clases debían dar inicio en marzo del año siguiente. Para tal fin era preciso concluir las obras

del edifico de la Escuela Normal, que si bien hasta el asesinato de Urquiza estaban muy avanzadas habían quedado totalmente paralizadas. Es justo mencionar que el doctor Ruiz Moreno acompañado por distintos sectores de la comunidad uruguayense, reclamaban desde hacía tiempo el reinicio de las obras en el mencionado edificio de dos pisos. El gobernador se hizo eco de lo solicitado pese a las dificultades económicas de la hora, teniendo en cuenta además que era preciso dotarlo de los elementos para su funcionamiento. Con el objeto de evitar demoras designó una Comisión Inspectora de obras, compuesta por los jefes de los Departamentos de Educación y Topográfico de la provincia; el doctor Ruiz Moreno y el coronel Melitón González, quienes llenaron con creces su cometido.

Fue así que para principios de 1873, la gran casa para albergar a las futuras maestras normales, estuvo lista y el acontecimiento fue recibido con beneplácito en la capital de Entre Ríos. Pero el tiempo corría y se hacía necesario designar la directora del novel establecimiento educacional. Ruiz Moreno junto a sus colaboradores evaluaron distintas posibilidades dentro y fuera del país. Pero ninguna los satisfizo. Fue entonces cuando el jefe del Departamento de Educación, propuso a la señora Clementina Conte de Alió, de origen francés, esposa del rector del Colegio el doctor Agustín Alió, quienes en 1871 se habían establecido en Concepción del Uruguay. La señora en un primer momento desistió de la propuesta aduciendo que nunca se había dedicado a la enseñanza, pero como bien señalaba don Benigno Teijeiro Martínez, Ruiz Moreno conocía perfectamente la solvencia intelectual de la señora de su amigo, el doctor Alió. Y como fue siempre una de sus características él no darse por vencido fácilmente, siguió insistiendo hasta lograr su propósito y de esta manera doña Clementina se convirtió en directora interina de la primera Escuela Normal de Mujeres del país. Ruiz Moreno no se equivocó: doña Clementina, mujer inteligente y capaz, marcó un sendero imperecedero para la historia del magisterio argentino.

El 17 de marzo de 1873 abrió sus puertas la Escuela Normal. Faro luminoso de generaciones de docentes formados en sus aulas, diseminados a lo largo y ancho de la patria, e inclusive de otros países de nuestro continente. El doctor Ruiz Moreno con inteligencia y constancia, había dado forma definitiva y concretado el viejo sueño del general Justo José de Urquiza. Fue sin duda Ruiz Moreno quien continuó la obra inconclusa del prócer y a él le corresponde el reconocimiento de la historia. Después de tres años de gestión al frente del Departamento de Educación de Entre Ríos, había logrado no solo poner de pie el sistema educativo de la provincia, sino que además dio inicio a una nueva etapa dentro del proceso educativo entrerriano con proyección nacional. Según la memoria del ministro Nicolás Avellaneda a principios de 1873, existían en Entre Ríos: 25 escuelas públicas de varones y 17 de mujeres y 3 mixtas, lo que daba un total de 45 a cargo del Estado, existiendo además un buen número de Escuelas particulares lo que hacía un total de 104 establecimientos primarios dentro del territorio entrerriano. Esto trajo aparejado un auspicioso incremento de la matricula escolar como también del número de maestros. Pero aquella esperanzadora marcha y los sueños que en materia educativa alimentaba Ruiz Moreno, se vieron alterados cuando se conoció la noticia que el caudillo Ricardo López Jordán se había alzado en armas nuevamente e invadido la provincia desde la República Oriental del Uruguay el 1º de mayo de 1873.

Entre Ríos se encontró una vez más en estado de guerra, siendo movilizada la guardia nacional. Ruiz Moreno fue designado jefe del Cantón "Sol de Mayo" con un oficial ayudante, suboficiales y tropa bajo su mando. Recién en diciembre de 1873, el caudillo rebelde pudo ser derrotado y la tranquilidad regresó a la provincia, dejando su reguero de sangre y perjuicios económicos de toda índole. Fue entonces lógico que se paralizaran las construcciones escolares, se atrasaran los sueldos de los maestros y como ya había ocurri-

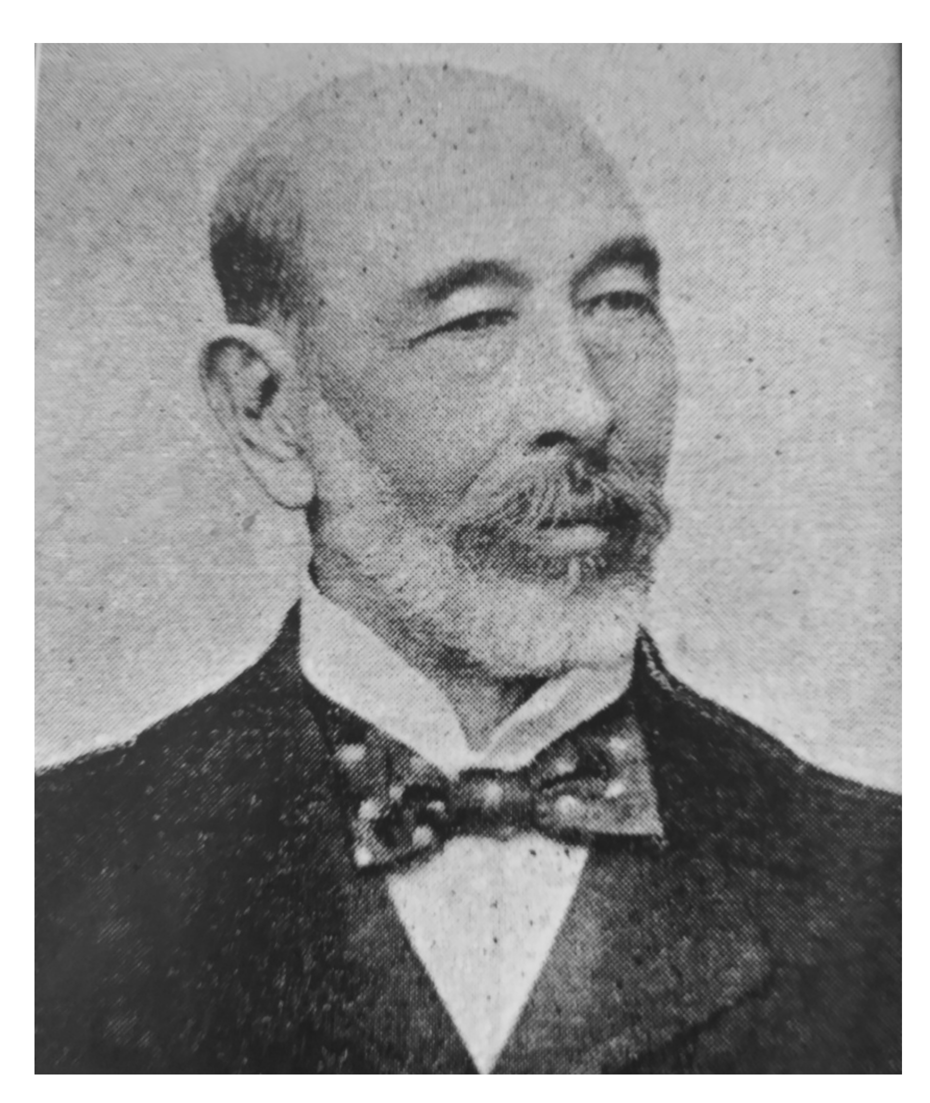
do, muchos abandonaran la provincia. Pero la Escuela Normal de Mujeres no detuvo su marcha, iluminando junto al Colegio del Uruguay cual dos faros luminosos, el camino de la educación, herramienta fundamental en el progreso de los pueblos. El doctor Ruiz Moreno abandonó su cargo al frente del Departamento de Educación de Entre Ríos, donde había realizado una exitosa y fructífera tarea, a principios de 1874, accediendo a una banca de diputado como hemos señalado en el Congreso de la Nación.

Martin Ruiz Moreno fue un hombre de la generación del 80, de ideas liberales y progresistas, dueño de una inteligencia brillante y de una formación intelectual sólida que se desenvolvía dentro de una naturaleza rebelde, leal y de firmes convicciones. Fue testigo y protagonista de un azaroso tiempo donde el país antiguo agonizaba entre estertores para dar a luz una nueva Argentina regida por la Constitución y las leyes de la República. Esa fue la nación que ayudó a construir con su talento inagotable, dinamismo y férrea voluntad, que puso sin resquemores al servicio de la patria. Conoció y tuvo trato con las máximas personalidades de su tiempo, donde cosechó innumerables amigos. De personalidad fuerte y vehemente, aquilató también un espíritu sensible, generoso y jovial. Gustaba de la literatura y la música y era común verlo rodeado de escritores y poetas. El arte musical fue siempre su gran pasión y se lo reconoce como un eximio guitarrista. Se cuenta que su casa fue un centro abierto a cultores de la música prologando horas en largas tertulias.

A principios de 1913, al cumplir 80 años de edad, un destacado número de amigos al que se sumaron admiradores, ex alumnos, el periodismo y representantes de poderes públicos, le tributaron en la ciudad de Paraná, donde residía, un homenaje a su trayectoria. El acto programado para el 10 de abril, fecha del aniversario de su nacimiento, debió postergarse por razones de fuerza mayor pasando para el 1º de Mayo de ese mismo año. Fecha cara al senti-

miento de la entrerriania. El día del homenaje la comisión organizadora reunida en el Club Social de Paraná, marchó junto a un nutrido grupo de personas hasta la residencia del anciano ubicada en la calle España, quien los esperaba en compañía de sus hijos mientras la banda de música de la Policía provincial dio colorido marco a la ceremonia. Fue un acontecimiento donde el doctor Ruiz Moreno visiblemente emocionado y al final de los discursos, recibió por parte de la comisión organizadora una medalla recordatoria. Del merecido reconocimiento se hicieron eco los diarios de la provincia y de la Capital F, como así también las revistas de actualidad de la época. Una nutrida correspondencia, de amigos que por distintas razones no pudieron concurrir, llegó a manos de Ruiz Moreno en aquellos días. Todas trasuntaban cariño, respeto y admiración.

En los últimos años de su existencia, el doctor Ruiz Moreno dejó Paraná y se instalo junto a doña Isidora de Urquiza en la calle Libertad 1256, de la ciudad de Buenos Aires; frente a la residencia de su viejo amigo el doctor Victorino de la Plaza, ex alumno del Colegio y presidente de la Nación. Todo transcurría sin sobresaltos rodeado por el cariño de su esposa, hijos, y correrías de los nietos. Una personalidad como la suya no pasó desapercibida en la ciudad y frecuentemente era visitado por amigos y antiguos conocidos, rememorando antiguas luchas mientras era testigo de las transformaciones que a pasos agigantados se vivían en el país. Sin embargo Ruiz Moreno debió haber observado que en aquel remanso de sus días, el río rumoroso de la vida se había cobrado apreciados compañeros y respetables adversarios en su inexorable marcha. Era consciente de que la Providencia por un raro designio, dispuso que fuera el último de los diputados con vida de aquel Congreso Nacional asentado en la ciudad de Paraná. No obstante pese a sus años se encontraba plenamente lúcido e inquieto. Continuó colaborando con la *Revista de Derecho Historia y Letras* y respondiendo inquietudes históricas, especialmente sobre la provincia de Entre Ríos.



El doctor Martín Ruiz Moreno en su vejez.

El 1º de julio de 1918 falleció su esposa y compañera de su vida, doña María Isidora Petrona Urquiza Miró, y este luctuoso acontecimiento fue un golpe duro, difícil de asimilar; sin duda un desgarramiento profundo en su corazón añoso. Ya nada fue igual: a principios de agosto de 1919 don Martin Ruiz Moreno contrajo un fuerte resfrío, seguido de fiebre que se fue complicando con los días, derivando en una congestión pulmonar que fue en definitiva la causa de su deceso. Aceptó con serenidad de buen criollo el final de su largo y trajinado camino. Por eso, quizás, se opuso a las indicaciones médicas y a recibir remedios. Cuentan las crónicas periodísticas que pidió se le sirviera jamón a las horas en que siempre lo hacía y en agonía solicitó a su amigo que tocara la guitarra al lado de su cama.

Aquel hombre de indomable espíritu, de temperamento fogoso, comprendió que la hora presentida había llegado rodeándolo de sombras, cercando su lecho, para que un celaje gris cayera lentamente sobre los ojos cansados de "Martín Guerra". Falleció de esta forma el 10 de septiembre de 1919 a los 86 años. Con él se iba uno de los últimos personajes de un tiempo épico en la vida de los argentinos, por eso repercutió hondamente su partida fundamentalmente en los principales diarios y publicaciones de Buenos Aires, y en la región Litoral. Innumerables personalidades de la época desde todos los ámbitos hicieron público su sentimiento de pesar.

El doctor Martin Ruiz Moreno por su voluntad dispuso que sus restos fueran traídos a Concepción del Uruguay, siendo velados en el salón de actos del Colegio Histórico. La noticia de su muerte caló profundamente en la sociedad entrerriana. En la Municipalidad y demás dependencias públicas la bandera permaneció a media asta; los hijos y familiares del extinto fueron acompañados por una multitud, despidiendo los restos el rector del Colegio, doctor Eduardo Tibiletti, con emotivas palabras.

Martín Ruiz Moreno había llegado muy joven a nuestra ciudad, aquí abrevó su sed de conocimiento, aquí fue el lugar de los sueños juveniles, aquí comenzó su pasión por la política, y aquí encontró el perfume del amor donde construyó su familia. Después de andar mucho brillando con luz propia y golpeándose en las encrucijadas del destino, cuando llegó la pausa de los años, buscó en el polvoriento y nostálgico camino del tiempo el lugar amado para el reposo definitivo; y ese no pudo ser otro que su entrañable Concepción del Uruguay. ■

Bibliografía

Academia Nacional de la Historia (1947), *Historia de la Nación Argentina.* Volumen VIII, Buenos Aires.

Argachá, Celomar José (1999) *El Colegio del Uruguay a través de sus rectores.* Eduner, Concepción del Uruguay.

Bosch, Beatriz (1980) *Urquiza y su Tiempo,* Eudeba, Buenos Aires.

Gianello, Leoncio (1951) *Historia de Entre Ríos.* Ministerio de Educación de Entre Ríos, Paraná .

Macchi, Manuel (1974) *Urquiza, última etapa.* Editorial Castellvi, Santa Fe.

Macchi, Manuel (1966) *Urquiza en la Instrucción Pública*, Ed. Castellvi, Santa Fe.

Macchi, Manuel (1974) *Normalismo Argentino,* Editorial Castellvi, Santa Fe.

Minutolo, Cristina (1977) *Fracasada invasión militar a Entre Ríos,* Buenos Aires.

Ruiz Moreno, Isidoro J. (2017) *Vida de Urquiza,* Editorial Claridad, Buenos Aires.

Ruiz Moreno, Isidoro J. (2006) *Literatura Histórica –Martín Ruiz Moreno y la Organización Nacional,* Librería Editorial Histórica, Buenos Aires.

Ruiz Moreno, Isidoro J. (2011) *La Educación en Entre Ríos 1868-1874,* Academia Nacional de Ciencias Morales y Politicas, Buenos Aires.

Salvadores, Antonio (1966) *Historia de la Instrucción Pública en Entre Ríos,* Dirección de Cultura - Museo Histórico de Entre Ríos M. Leguizamón, Paraná.

Urquiza Almandoz Oscar F (1985) *Historia de Concepción del Uruguay,* Tomos I, II y III. Municipalidad de Concepción del Uruguay, Concepción del Uruguay.

Victorica, Julio (1968) *Urquiza y Mitre,* Eudeba, Buenos Aires.



Busto emplazado en bulevar Yrigoyen y Urquiza, obra de Daniel Mirtov.

URQUIZA Y LA EDUCACIÓN

José A. Vernaz[*]

EDUCAR. La educación es una experiencia apasionante y compleja. En toda esta misión, el amor por la persona ocupa un lugar de privilegio por parte de quienes nos lanzamos a la aventura de instruir en saberes y formar en valores. Tenemos la certeza de que de ello depende el futuro de la sociedad.

Fundamental será entonces la visión antropológica que se tenga del individuo, pues una sesgada concepción de la persona humana, centraría el proceso educativo solamente en la eficiencia y la rentabilidad. La educación no tiene que limitarse a la sola transmisión cultural y científica, sino que debe trascender los planteos académicos, educando a la persona en valores y en todo aquello que edifique y dignifique.

---

* Nació el 7 de mayo de 1969 en Concepción del Uruguay. Profesor de Historia egresado del IES Victoria Ocampo y licenciado en Historia por la Universidad del Salvador. Es miembro del Centro Cultural "Justo José de Urquiza".

En el presente no son pocas las ocasiones en que el educador se ve envuelto en el desaliento. Asistimos, quizás, a un cambio de época del cual no haya precedentes. El debilitamiento de las estructuras institucionales de la familia y la escuela parecen, por momentos, presagiar una inevitable catástrofe cultural. Sin embargo, estos nuevos retos sociales, lejos de intimidarnos, han de renovar nuestra valentía creativa. A lo largo de la historia de la educación, ensayo y error fueron posibilitando el crecimiento de la instrucción pública. En el trayecto, asomaron distintos actores sociales e instituciones que desde las propias convicciones, fueron ofreciendo su máximo potencial al educando.

EL INTERÉS POR LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA. Desde el valioso aporte de las culturas milenarias orientales, pasando por las distintas escuelas helénicas y de la Roma antigua, la humanidad fue exteriorizando su fervoroso interés por el saber en las más diversas disciplinas.

Cuando Europa occidental fue invadida por los denominados pueblos bárbaros, la labor de los monjes copistas pudo preservar en abadías y monasterios los notorios aportes de la cultura clásica grecolatina. En estos conventos surgieron los más relevantes centros culturales de los inicios de la Edad Media: las escuelas monacales.

Con la aparición de Carlomagno, Europa occidental experimentará la unidad política y religiosa. Corazón de la gestión administrativa del emperador galo, será la instrucción pública, razón por la cual tendrán inicio las escuelas palatinas.

En el transcurso de la Edad de oro islámica, desde la localidad de Fes, Marruecos, la musulmana Fátima Al Fihri, dio origen al primer centro universitario del mundo, hoy Universidad de Qarawiyyin. En Egipto, la mezquita de Al Azhar, será el espacio para otra

de las más antiguas universidades del mundo, convirtiéndose en el principal centro académico del mundo islámico.

Sobre la base de estas altas casas de estudios islámicas, en Europa comenzaron a cobrar vida los Estudios Generales, que serían los cimientos de las universidades medievales europeas gestionadas por la Iglesia Católica, dando forma a la matriz de las actuales universidades occidentales. En el año 1088, en Bolognia, Italia, surge la primera universidad europea, siendo reconocida, por ello, como "Madre de las Universidades". La universidad de Bolognia, se especializaba en derecho, aunque también en ella se enseñaba filosofía, teología, matemática, astronomía, medicina y farmacia. En medio de esta maratónica creación de centros universitarios, el emperador alemán Federico II da origen a la primera universidad estatal y laica de Europa en Nápoles, Italia, en el año 1224. Allí se enseñaba el derecho romano y no el canónico. Este singular monarca, mucho se interesó en buscar nexos entre los saberes y sabios de la cultura occidental y oriental. En la contribución de esta unidad académica y cultural de Oriente y Occidente, fue de vital importancia la magistral colaboración de intelectuales y eruditos judíos.

Por su parte, el padre Robert de Sorbón, capellán del rey Luis IX de Francia, da origen a la Universidad de París en el año 1257, conocida en nuestros días como la Sorbona. En esta célebre universidad parisina, los estudiantes se especializaban en teología y filosofía.

En el elenco de universidades europeas, hay una que merece especial consideración. En 1218, sobre la base de la Escuela Catedralicia de la Diócesis de Salamanca, surge la universidad homónima. Por ella pasó nuestro célebre Manuel Belgrano, quien más tarde tanto aportará al fortalecimiento de la instrucción pública en nuestro país. Con especialización en estudios jurídicos, la Universidad de Salamanca fue la primera en Europa en contar con una bi-

blioteca pública. Además, funcionaban las facultades de medicina, lógica, gramática, física, ciencias naturales, letras clásicas, música y teología. En Salamanca ingresaron las primeras alumnas universitarias, como Beatriz Galindo, conocida como "la Latina", quien —según la tradición— fue preceptora de los hijos de los Reyes Católicos. Aquí, también dio clases Lucía de Medrano, constituyéndose en la primera profesora universitaria del mundo.

Distinguidas universidades americanas tuvieron como modelo a la Universidad de Salamanca. Por ejemplo, la Universidad de Santo Domingo, en República Dominicana, de 1538; la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, Perú, de 1551 y la Universidad de México, del mismo año. Estas casas de altos estudios hispanoamericanas destinaban su enseñanza no solo a españoles, criollos y mestizos, sino también a nativos.

Entre 1538 y 1812 en las colonias hispanoamericanas se crearon 30 universidades. En ellas se advierten, básicamente, cuatro facultades: la de artes, teología, derecho y medicina. Una enorme cantidad de los destacados mentores de la gesta emancipadora americana se formaron en estas universidades. En el Río de la Plata contábamos con la Universidad de Córdoba —la cual tiene su raíz en el Collegium Maximum de 1610— y la Universidad Mayor, Real y Pontifica de San Francisco Xavier de Chuquisdaca de 1624.

La labor educativa en América hispana tiene como protagonistas a los miembros de la orden de los jesuitas, sumado al aporte de las órdenes de los franciscanos y los dominicos.

RAÍCES DE UNA NUEVA PEDAGOGIA. En la Europa del siglo XVI ya hay indicios tanto de una nueva propuesta pedagógica en materia de formación de educadores como en la metodología de enseñanza. El sacerdote español José de Calasanz inició en 1597 en Roma la primera escuela gratuita cristiana popular europea. Con

esta iniciativa surgen las “Escuelas Pías”, las cuales eran centros de formación muy novedosos para la época. José de Calasanz —nacido el 11 de septiembre de 1556— pidió a sus maestros reunirse semanalmente para evaluar el desarrollo académico y programar los encuentros de la semana entrante, con el fin de ir perfeccionando la educación brindada a los menores.

En el siglo XVII otro sacerdote, el francés Juan Bautista de La Salle y el laico Adrián Nyel, maestro, ambos de la localidad de Reims, llevan adelante la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, un instituto religioso católico de carácter laico dedicado a la educación de niños y jóvenes, especialmente de los más pobres. Así se crea una red de escuelas de calidad, caracterizada por el uso de la lengua vernácula, con grupos de alumnos reducidos por niveles y resultados. Para tal fin se establecieron ciertas reglamentaciones para la formación de maestros seglares, la de escuelas técnicas, escuelas de artes y ciencias, y espacios educativos para la recuperación de jóvenes que habían caído en la delincuencia. La originalidad de esta propuesta educativa tenía por objetivo erradicar los castigos corporales y dar comienzo a una pedagogía basada en la caridad.

DE LA EDUCACIÓN HISPÁNICA A LA EMANCIPADORA. Veamos cuáles fueron las características de aquella educación brindada en América en tiempos de la colonia, y más tarde, en manos de las nuevas autoridades constituidas en mayo de 1810.

Las autoridades civiles españolas, se inquietaron y ocuparon por la instrucción pública. Distintas documentaciones de la época evidencian lo antes expuesto. Tomado de un escrito sobre una tradicional institución hispana como lo es el Cabildo, llamado “Acuerdos del extinguido Cabildo” (Libro 49, foja 79), puede leerse:

> En 1775 y en 1778 trató el de Buenos Aires la necesidad de instalar escuelas en el campo y el acta de la sesión del 14 de noviembre de 1778 dice que en ellas la enseñanza será a "leer y escribir, y los principales rudimentos de nuestra Sta. Religión haciendo, que según sus posibles, concurran con alguna ayuda de costas para el Maestro, precisando, a que todos hayan demandar sus hijos, con la diferencia de que a los pobres, no se les haya de llevar nada". (Sierra, 1942, 375)

El *Correo de Comercio*, único periódico que circulaba en tiempos en que se produce la transición del gobierno del Virrey Cisneros al de la Primera Junta,

> reconocía que los reyes mucho se habían preocupado por la ilustración de sus pueblos, y, como resultado de ello, habían surgido en suelo americano, universidades, colegios, escuelas, conventos en los que los religiosos tenían la obligación de doctrinar 'para desterrar la ignorancia y plantear la Ley Evangélica, origen el más cierto y verdadero de la sabiduría'. (Urquiza Almandoz, 1972, 29).

La obligatoriedad de la instrucción pública en las tierras del Plata se sostuvo hasta la última gestión virreinal en Buenos Aires, la de Don Baltasar Hidalgo de Cisneros, quien veló celosamente por esta prioridad del sistema educativo español colonial.

Con el advenimiento de las nuevas autoridades constituidas en mayo de 1810, la enseñanza no experimentó reforma alguna. Las escuelas comenzaron a llamarse escuelas de la Patria, manteniendo el mismo personal para la enseñanza y el mismo sistema. Como expresó Guillermo Furlong:

> Si la mejor generación de la República fue la de 1810, ella venía de atrás, venía de los tiempos coloniales, y si ella se presentó en el plano de la historia portando en la robusta diestra la antorcha refulgente, necesario es proclamar que no fue noche aquel calumniado período… (ibid., 55)

En tiempos de la emancipación no fueron pocos los impulsos dados en favor de la instrucción pública: desde una biblioteca

pública hasta la creación de escuelas en distintos puntos geográficos de nuestra patria. Vale recordar la iniciativa de Manuel Belgrano, quien obteniendo una premiación de 40.000 pesos en concepto de los triunfos militares obtenidos en las batallas de Tucumán, del 24 de septiembre de 1812 y de Salta, del 20 de febrero de 1813, quiso destinar tan abultada suma para la concreción de cuatro escuelas en el noroeste del país. Asimismo, dado su interés por la calidad educativa, desarrolló 22 artículos en un reglamento redactado de su puño y letra, destinado a las escuelas de Tarija, Jujuy, Tucumán y Santiago del Estero. En un par ellos, puntualizaba lo siguiente:

> ART 5º "Se enseñará en esta escuela a leer, escribir y contar; la gramática castellana; los fundamentos de nuestra sagrada religión y la doctrina cristiana por el catecismo de Astete, Fleury y el compendio de Pouget; los primeros rudimentos sobre el origen y objeto de la sociedad, los derechos del hombre, y sus obligaciones hacia ella y al gobierno que la rige."
>
> ART 18º "El maestro procurará con su conducta en todas sus expresiones y modos inspirar a sus alumnos amor al orden, respecto a la religión, moderación y dulzura en el trato, sentimientos de honor, amor a la virtud y a las ciencias, horror al vicio, inclinación al trabajo, despego del interés, desprecio de todo lo que diga a profusión y lujo en el comer, vestir y demás necesidades de la vida, y un espíritu nacional que les haga preferir el bien público al privado y estimar en más la calidad de americano que la de europeo." (Bruno, 1972, Tomo VIII, 158-159)

Aquellas autoridades coloniales españolas y americanas no solo buscaron brindar una educación al alcance de las jóvenes generaciones de cualquier condición social, sino que también, desde las primeras iniciativas, se procuró incorporar a la mujer, poco a poco en el sistema. Independientemente del caso de ilustres autodidactas como María Josepha Petrona de Todos los Santos Sánchez de Velasco y Trillo —más conocida como Mariquita Sánchez de Thompson— y María Guadalupe Cuenca —esposa del célebre Mariano Moreno—, no fueron pocas las mujeres que se vieron beneficiadas con una educación sistematizada. En el Paraguay sobresale Francis-

ca de Bocanegra, quien instruía a mujeres pobres, impartiéndole una educación gratuita y de devoción religiosa.

Hernandarias instaló en el año 1615 en la ciudad de Santa Fe, la primera escuela de artes y oficios del país, en la cual se enseñaba labores manuales a jóvenes pobres y huérfanas, buscando de este modo que puedan tener sus propios ingresos y mantuvieran una vida virtuosa.

En Buenos Aires a fines del siglo XVII comenzaron a aparecer los beaterios: lugares donde matronas o beatas reunieron grupos de niñas en sus casas a fin de favorecer su formación cultural. A fines del siglo XVIII, aparece el Colegio de Niñas Huérfanas, dirigido por la Hermandad de la Santa Caridad, funcionando en espacio educativo público, donde hasta el personal doméstico era instruido junto con las hijas de sus amos.

Una iniciativa privada, articulada entre una laica y una religiosa, asoma a fines del siglo XVIII en el Río de la Plata. Así lo referirá una documentación del Cabildo de la ciudad de Buenos Aires, fechado en el año 1798. Se autorizaba "a Da. Gregoria Canales y Quinteros y a Sor Bartolina de San Luis… para poner escuelas de niñas pobres en esta ciudad… sin interés alguno." (Sierra, 1942, 375).

Manifiesta Urquiza Almandoz (1972, 114), citando a Enrique Mario Mayochi

> que, durante la época de la dominación hispánica, la instrucción escolar de la mujer no estaba ni menospreciada ni desatendida, como larga y pertinazmente fue dicho por muchos. De todas estas comprobaciones se desprende que durante aquella época, la mujer no estuvo absolutamente excluía de la instrucción, que muchas sabían leer y escribir correctamente, y algunas poseían hermosa caligrafía.

Con la aparición de las nuevas autoridades patrias, la educación de la mujer se consolida. Por el año 1812 aparece la propuesta de la Sra. Josefa Carballo. En 1814, surge otra oferta educativa por parte de la Sra. Josefa Correa. Ambas solicitaron a las autoridades de turno la cesión de una casa para instalar escuelas privadas a su cargo, las cuales eran gratuitas para jóvenes de escasos recursos.

En 1815 surge una opción más para la mujer en el ámbito educativo por inspiración del Dr. Mariano Medrano, cura párroco de La Piedad. Su proyecto consistía en establecer una escuela de primeras letras y "ejercicios mujeriles para la enseñanza y educación de las niñas pobres. El Cabildo apoyó la solicitud y a esta escuela, sostenida por un tiempo a expensas de su creador, concurrieron sesenta niñas" (Urquiza Almandoz, 1972, 118)

Tiempo después, el 12 de abril de 1823, durante el gobierno de Martín Rodríguez, aparece la Sociedad de Beneficencia. En la inauguración, Bernardino Rivadavia expresó: "La perfección de la moral, el cultivo del espíritu en el bello sexo, y la dedicación del mismo a lo que se llama industria, y que resulta de la combinación y el ejercicio de aquellas cualidades." (Loc. Cit.)

LA EDUCACIÓN EN ENTRE RÍOS. *Los primeros tiempos.* A finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, la educación de las primeras letras en Concepción del Uruguay estuvo a cargo de sacerdotes regulares y seculares. Los primeros maestros fueron el padre Fray Pedro de Goytía, José Bonifacio Redruello, Fray Mariano Agüero y el padre Julián Navarro, entre otros.

En 1817 el sacerdote chileno padre Solano García instaló una escuela en que se aplicó el sistema de Lancaster dos años antes de que lo hiciera el inglés Diego Thompson en Buenos Aires, cuando esta metodología ya estaba bastante extendida por el mundo. La

prensa porteña difundía este curioso método en nuestra ciudad. *El Censor* del 9 de abril de 1817, relataba:

> Al observar de cerca una de estas escuelas, parece un método tan natural, tan sencillo y ventajoso, que se admira uno de que no esté adoptado generalmente. Esta sensación experimenté al observar la escuela gratuita establecida según ese método en Concepción del Uruguay, en la provincia de Entre Ríos, por don Solano García. Hasta ahora —continúa el cronista— ésta es la única escuela según el nuevo método establecida en Sud América según tengo noticia. Hagamos a sus fundadores el honor que está a nuestro alcance. El ciudadano Berdún, comandante de Entre Ríos, fue su generoso protector. García es emigrado de Chile, hombre emprendedor y de talentos. Él subsiste por sus fatigas corporales y principalmente por el trabajo de sus manos y se ha dedicado con un celo infatigable a educar gratuitamente los hijos de unos pueblos en quienes ha hallado protección y buena acogida. A la arena ha sustituido una gran pizarra; los niños aprenden a un mismo tiempo a leer y escribir y con más expedición escriben que leen al principio. Igualmente estudian la gramática castellana y los elementos de aritmética por Cabañeras." (Urquiza Almandoz, 2002, Tomo I, 365)

La época de Ramírez. En los tiempos del Gral. Francisco Ramírez cuando el Supremo estaba al frente de la República de Entre Ríos, se sostuvo una educación pública. Los comandantes militares estaban obligados a establecer por lo menos una escuela en sus respectivos departamentos, a proporcionar casa y útiles necesarios y a obligar a los padres a que enviasen sus hijos. También veló Ramírez por el nivel educativo y moral de los educadores que estarían frente a los establecimientos educativos. Otra de las características de la educación en tiempos de Ramírez, fue la gratuidad para los niños pobres, debiendo los padres pudientes abonar una cuota proporcional para sufragar los gastos.

Los tiempos de Mansilla y Sola. El Estatuto Provisorio Constitucional de 1822, bajo el gobierno de Mansilla, señaló entre las atribuciones del Congreso provincial, la de formar planes de educación pública y de proveer los medios necesarios para sostener las escuelas. Si bien es cierto que no se declaró la obligatoriedad del apren-

dizaje de las primeras letras, ella estaba implícitamente contenida en la sección XII, referida a ciudadanía y naturalización, puesto que su artículo 116 declaraba suspendidos a partir de 1840 los derechos políticos para todos aquellos que no supiesen leer ni escribir.

También durante el gobierno de Mansilla se creó el "nuevo impuesto", con el fin de sostener escuelas y hospitales. Sin embargo, problemas administrativos y urgencias económicas, imposibilitaron la concreción de tales propósitos, recibiendo el educador entrerriano un sueldo inferior al del educador bonaerense.

Con el propósito de estimular a maestros y niños, en 1823 el gobierno ordenó realizar exámenes públicos trimestrales, presididos con "toda solemnidad" por el comandante de cada departamento, el cual llevaría la nómina de niños que se hubiesen distinguido, a fin de otorgarles un premio.

En el transcurso de la gestión de Juan León Solá se continuó con la dotación de elementos para las escuelas y se crearon algunas otras en lugares donde no las había. Durante esta administración se cuestionó los castigos corporales, teniendo como objetivo desarraigarlos de las escuelas entrerrianas. No obstante, no se logró erradicarlos en aquel momento.

El 26 de agosto de 1826, por iniciativa del joven diputado Justo José de Urquiza, la legislatura entrerriana creó dos escuelas lancasterianas, una en Paraná y otra en Concepción del Uruguay. En este proyecto se solicitaba lo siguiente:

> Además, se debían tomar todas las medidas necesarias para proveer a la educación de la juventud, entre ellas la contratación de maestros que "supieran desempeñarse con provecho, por su moralidad e ilustración, y la construcción de edificios escolares en cada una de las villas y pueblos de la provincia. (Urquiza Almandoz, 2002, Tomo II, 183)

JUSTO JOSÉ DE URQUIZA Y LA EDUCACIÓN. *La importancia del activo y eficaz rol de un funcionario*. La gestión de gobierno de Pascual Echagüe en materia educativa no fue del todo equitativa, dado que todo tipo de mejora siempre tuvo por escenario la ciudad de Paraná. Pero cuando Justo José de Urquiza se hace cargo de la gobernación provincial en el año 1842, los resultados variaron, tanto en las alternativas como en la extensión y la calidad de la educación impartida. Las guerras civiles no fueron un impedimento para la inversión en materia educativa.

En los primeros tiempos de la administración del gran estadista entrerriano la provincia contaba con 32 escuelas, las cuales —siendo algunas de gestión privada— contaban con el amplio respaldo y la subvención estatal. Por lo pronto, en Concepción del Uruguay ya funcionaba una escuela privada para varones a cargo del Pbro. Mariano Guerra, quien vino a Concepción del Uruguay tras perder su trabajo como maestro en Buenos Aires, como consecuencia de los fuertes recortes presupuestarios de Juan Manuel de Rosas en materia educativa.

En 1847 también funcionaba en nuestra ciudad la primera escuela privada de niñas, a cargo de la Srta. Margarita González, donde se instruía en lectura, aritmética, labores y doctrina cristiana. La institución exigía una cuota de 20 pesos y 6 reales, en concepto de enseñanza recibida y útiles suministrados. A su vez, mensualmente los padres eran informados del rendimiento de sus hijos por medio de un boletín que informaba respecto de las calificaciones, comportamiento, aplicación y asistencia del alumno.

Otra de las propuestas privadas en Concepción del Uruguay en tiempos de Urquiza como gobernador entrerriano, fue la de los señores Larrosa y Olivera. En 1868 ellos crean el Colegio Concepción. En este establecimiento se enseñaba lectura, escritura, doctrina cristiana, historia antigua y moderna, idioma castellano, latín,

francés, inglés, alemán, aritmética elemental y comercial, teneduría de libros, geografía universal, música vocal e instrumental, dibujo y caligrafía. Más adelante, surgiría el Colegio Francés y el Colegio Español, con un programa educativo similar.

Por iniciativa de José Benjamín Zubiaur, Alejo Peyret, Alfredo Parodié y Andrés Gallino, Concepción del Uruguay se vio favorecido con otro espacio para la educación primaria: nos referimos a la Escuela Franklin. También, por idea surgida de las hermanas Máxima y Florencia Echegaray, un número de treinta alumnos, entre varones y mujeres, se vieron beneficiados por la enseñanza particular de estas maestras, a quienes las familias pagaban una cuota mensual.

Mientras Urquiza fue gobernador se constituyó una Junta Directiva que tenía por función supervisar las demandas y la calidad educativa impartida. Dicha junta controlaba la asistencia obligatoria de los niños a clase y velaba por que los educandos mantuvieran una sólida formación espiritual y vida sacramental, tanto en escuelas estatales como privadas.

De lo antes expuesto queda en evidencia que Justo José de Urquiza interpretó con claridad que la escuela pública es obra de los esfuerzos articulados entre la educación de gestión estatal y privada, donde ambas procuran brindar las más convenientes alternativas para padres y estudiantes en la búsqueda de la calidad educativa de la nación. Por otra parte, se desprende que la instrucción pública es de incumbencia para los principales educadores, que son los padres. Ellos son quienes deben conservar con total libertad la posibilidad de optar por la oferta educativa que mejor se ajuste a sus expectativas.

> El general Urquiza, desde su cargo de gobernador de la provincia de Entre Ríos, procuró mejorar paulatinamente la calidad de los maestros encargados de la enseñanza en las escuelas oficiales y, así, cuando comprobaba que la tarea realizada por algunos de ellos no era suficiente, inmediatamente ordenaba separarlos de sus cargos y exhortaba a la Junta de Instrucción Primaria "a sustituirlos por personas más capaces". Además, trató de atraer a maestros argentinos y extranjeros, suficientemente idóneos, para que, con su valioso aporte, procuraran elevar el nivel educativo de la población. A efectos de lograr más eficazmente ese objetivo, dictó el decreto del 16 de mayo de 1862 por la que disponía "la provisión de los preceptores y ayudantes de las escuelas principales del Estado se haría por concurso de oposición", pues el gobierno deseaba "mejorar por todos los medios a su alcance la instrucción primaria, elevándola al grado de perfección que corresponda a las erogaciones que cuesta el erario de la provincia." (Urquiza Almandoz, 2002, Tomo III, 257-258)

A partir del 1 de octubre de 1860, la supervisión de escuelas de la provincia de Entre Ríos estuvo a cargo del Consejo de Instrucción Pública, integrado en su mayor parte por distinguidas personalidades residentes en Concepción del Uruguay, ya que por entonces nuestra ciudad era la capital de la provincia de Entre Ríos. El primer Consejo de Instrucción Pública estuvo integrado por: Gral. Manuel Antonio Urdinarrain; Dr. Salvador María del Carril; Dr. Benjamín Victorica; Pbro. Domingo Ereño; Dr. Ventura Pondal; Dr. Vicente Peralta; Dr. Alberto Larroque; Dr. Vicente H. Montero; Dr. Martin Ruiz Moreno; Coronel Teófilo Urquiza; Coronel Simón Santa Cruz; Coronel Nicolás Martínez Fontes. Señores D. Romualdo Baltoré; D. Emilio Duportal; D. Juan A. Vásquez; D. Jorge Clark; D. Luis Crimaux. Secretario: Dr. Onésimo Leguizamón.

Para 1869 se había creado el Departamento de Educación, a cargo de un Jefe o Director, con la finalidad de promover fundaciones de escuelas, crear bibliotecas, determinar métodos de enseñanzas, llevar estadísticas y establecer juntas de fomento, entre otras acciones.

El fin de los castigos corporales y la obligatoriedad escolar. En tiempos en que actuó el presente Consejo de Instrucción Pública, más precisamente en 1864, por mandato de Justo José de Urquiza, se prohibió el castigo corporal. Así lo dispone la resolución de aquel año:

> Queda prohibido el uso de todo castigo que sea afrentoso o aflictivo y que corrompa la moral de la juventud, así como las penitencias que hagan al joven objeto de burla para con sus condiscípulos. (Urquiza Almandoz, 2002, Tomo II, 187)

La inquietud de Justo José de Urquiza para que todos los niños tengan acceso a la educación fue constante. Antonio Crespo mantenía informado a Urquiza acerca de los niños que concurrían a clase. En junio de 1846, Justo José le escribe a Crespo en estos términos:

> Mucho me han agradado las planas que me mandó para ver el adelanto de los escueleros de la capital, pero por los apellidos deduzco que todos o la mayor parte son hijos de rico, y yo me intereso que los hijos de los pobres tengan igual. (ibid., 186)

Su interés por la educación no buscaba sustentarse en meras estadísticas, sino que tenía como punto de partida las genuinas intenciones de un mandatario por obras concretas en favor de la educación de su pueblo. Así lo manifiesta el mismo Justo José de Urquiza en carta del 12 de agosto de 1848, al dirigirse al entonces Inspector General de Escuelas de la Provincia de Entre Ríos, Pbro. Don José Delgado:

> Nadie ignora que yo no omito, ni omitiré sacrificio alguno por la educación de la juventud del país, teniendo en vista que es el plantel de donde han de salir ciudadanos útiles para el servicio público en todos sus ramos; pero estos justos deseos que me animan, me hacen fijar mucho en no prodigar sacrificios por cosas fosfóricas, que dejen a la juventud con nociones imperfectas de los ramos a que quieran dedicarse, y por lo mismo quiero reunir todos los elementos necesarios para dar un paso firme en mi indicado propósito." (Nadal, 1949, 8)

Una educación de óptima calidad y al alcance de todos se hizo extensiva a los ámbitos militar y eclesiástico. En el campamento del Calá, se les enseñaba a los soldados a leer y escribir. En lo que respecta a la formación de la curia, queda demostrado su parecer en la carta que le envía al vicepresidente de la nación Salvador María del Carril el 22 de marzo de 1854:

> Sabía que el clero cordobés era numeroso, pero no creía que lo fuera tanto. He tenido mucho placer en encontrar tanto saber como virtudes en el gremio de religiosos. Grandes mejoras me prometo hacer en la iglesia argentina con este elemento. Usted sabe que soy esencialmente religioso y que una de las cosas en que más me he fijado es la creación de un clero nacional moral e ilustrado. Muy contento estoy, pues, con este numeroso elemento. (Bruno, 1990, 87)

El interés de Urquiza para que todos los niños concurrieran a la Escuela queda nuevamente de manifiesto en aquel comunicado que dirigió a los jefes políticos departamentales en el año 1868:

> El señor Gobernador, convencido de que el progreso y la felicidad de la provincia depende de la instrucción de sus habitantes, ha acordado se dirija hoy a V. S. la presente nota, recomendándole de la manera más especial procure que todos los jóvenes existentes en ese departamento concurran a las escuelas que con tanto empeño costea el gobierno. Al efecto debe V. S. poner en vigencia todas las disposiciones existentes sobre la materia." (Urquiza Almandoz, 2002, Tomo III, 257)

Por Ley del 18 de marzo de 1870 se estableció la obligatoriedad y gratuidad en toda la provincia. Mas el concepto de gratuidad no se limitó a la esfera de la instrucción primaria, sino que abarcó los otros niveles, tal, por ejemplo, la impartida en el Colegio del Uruguay. En carta a Miguel Rueda, el general Urquiza expone, en este sentido:

> Ud. sabe que tengo el mayor gusto en que aquel establecimiento que tanto protejo como su fundador que soy, preste servicios a toda la juventud argentina sin excepción y sin sacrificio para los padres.

> Por el artículo 1º se declaró obligatoria en todo el territorio de Entre Ríos "la instrucción primaria de lectura, escritura, aritmética y de religión para todos los niños varones de siete a catorce años y mujeres de seis a doce". La falta de recursos de algunas familias no sería justificativo para no cumplir con lo establecido en el artículo primero, pues, en tal caso, los niños recibirían una enseñanza absolutamente gratuita (art. 2º). Además por el artículo 3º, se determinaban las penalidades en que incurrían los padres o tutores que infringieran las disposiciones precedentes, y por el artículo 4º se autorizaba al Poder Ejecutivo para acordar una subvención de cuarenta pesos fuertes mensuales a las escuelas privadas que se establecieran en los distritos de campaña donde no las hubiera de carácter oficial, con la obligación por parte del maestro de educar gratuitamente a los niños que concurrieran a ella." (Loc. Cit.)

La decisión de que la instrucción pública fuese para todos, especialmente para quienes tenían dificultades económicas, quedó de manifiesto cuando al histórico Colegio del Uruguay, ingresaron jóvenes que provenían de familias con escasos recursos financieros, tales como, el de la familia de Victorino de la Plaza y Olegario Víctor Andrade, quienes fueron beneficiados por el mecenazgo de Justo José de Urquiza.

Estas bondades del organizador de la República quedan de manifiesto en uno de los tantos gestos que le unieron a familias carenciadas. María Manuela de La Silva, madre de Victorino de la Plaza, pretendía que su hijo estudiase en el prestigioso Colegio del Uruguay. Sin embargo, su estado de viudez y escasez económica, imposibilitaban aquel anhelo. La carta de María Manuela, llegó al primer presidente constitucional de los argentinos y la respuesta del vencedor de Caseros no se hizo esperar. En ella, Don Justo José le responde en estos términos:

> He tenido el gusto de recibir la apreciable carta de Ud. del 4 de enero último, solicitándome una beca para su hijo Victorino de la Plaza en el Colegio Nacional del Uruguay. Satisfaciendo los deseos que Ud. me expresa, he pasado ya la orden respectiva al Director de aquel establecimiento y, por consiguiente, Ud. puede, cuando quiera, enviar a su hijo. Con este motivo

> me ofrezco de Ud. atento y seguro servidor. Firmaba la carta, Justo José de Urquiza… (Levene, 1973, Tomo 2, 113)

La educación de la mujer. En lo referente a la educación de la mujer, fue este de particular interés para el estadista entrerriano, lo cual quedó plenamente evidenciado en la circular que enviara a todos los comandantes militares de los distintos departamentos de la provincia, con fecha 13 de noviembre de 1850. En ella decía:

> Uno de los primordiales deberes de todo gobierno y que la actual administración de la provincia desea llenar cumplidamente es promover la mejora de las costumbres, popularizando los nobles sentimientos de la justicia, de la honradez y de la decencia entre sus gobernados. Poderosa y constante es la influencia de la mujer en el corazón de los hombres; como lo es la de éstos en la prosperidad de los pueblos. Convencido el gobierno entrerriano de esta noble verdad, ha tomado todas las medidas conducentes al loable fin de generalizar en el bello sexo una sólida instrucción, basada en generoso sentimientos de honor, de honestidad y beneficencia que produzcan más tarde el desarrollo de las buenas costumbres privadas y públicas. La elección de personas de conocida capacidad e intachable conducta para dirigir los tiernos corazones jóvenes que concurren a los planteles de educación, es uno de los medios más eficaces que el gobierno ha adoptado para obtener los resultados interesantes que se propone." (Urquiza Almandoz, 2002, Tomo II, p. 186/7)

Para que ello fuera posible, en cada villa, funcionaron escuelas de niñas, fiscalizadas muy de cerca por la autoridad competente, por exigencia expresa del gobernador entrerriano. Una muestra acabada de este sentido de responsabilidad de Justo José de Urquiza para con la mujer, queda revelado en dos establecimientos. Uno fue la escuela que surgió en 1847 dirigida por la señorita Margarita González y de gestión privada. El otro establecimiento, de gestión estatal, era conducido por la señora Teresa Villanova de Jurado, contando con la ayudantía de la señorita Mercedes Delgado, incorporándose luego la señora Carolina Perichón y Obes, Manuela Obes y Carmen Uribez. En esta escuela estatal de la señora Villanueva de Jurado, se impartían las

siguientes materias: lectura, escritura, gramática, elementos de aritmética comercial, doctrina cristiana, moral y urbanidad. Por otra parte, las alumnas eran instruidas en manualidades domésticas.



En la fotografía, docentes y alumnos de la Escuela Nacional Nº 23 del Barrio San Clemente, hoy Escuela Nº 88 "Buenos Aires", establecimiento que inició sus actividades en el año 1907. Allí desempeñaron su labor educativa maestras egresadas de la primera Escuela Normal de Preceptoras de la República Argentina. (Archivo fotográfico del autor).

El Colegio del Uruguay "Justo José de Urquiza" . Ocupa un particular capítulo entre los sobresalientes aportes de Justo José de Urquiza en materia educativa, el histórico Colegio del Uruguay. Un proyecto ambicioso que fue madurando con el Colegio de Estudios Preparativos iniciado en Paraná el 22 de noviembre de 1848. Aquel, de la mano de una iniciativa local, terminaría de dar forma a esta prestigiosa institución educativa nacional. Lorenzo Jordana le hace saber a Urquiza de las dificultades económicas que tenía junto al Pbro. Don Juan Casas para sostener el colegio que habían empezado en

una pequeña casa de techo de paja a dos cuadras al oeste sobre la entonces calle Ciencias y de las Artes (hoy Galarza). Ante esta situación, Urquiza resuelve hacerse cargo de inmediato, pasando dicho establecimiento a la órbita estatal, corriendo con todos los gastos desde el 28 de julio de 1849. Como rector y administrador del establecimiento nombró al español de 27 años de edad, Lorenzo Jordana.

El Federal Entrerriano del año 1850, expresaba:

> Hay (sic) están las inversiones mensuales que hace el Tesoro público, para el pago y sostén de Preceptores y Ayudantes y cuya cifra no baja de $1.464 mensuales, en 47 escuelas, sin excluir en estos gastos las que se originan en los Colegio del Paraná y del Uruguay. (Nadal, 1949, 10)

El Colegio del Uruguay, reconocido por ser el primer colegio laico de la Argentina, deslumbró siendo semillero de importantes iniciativas educativas como la Escuela de Derechos, la Sección Militar —raíz del futuro Colegio Militar de la Nación—, la Escuela de Artes y Oficios y donde surgió la primera Escuela Normal de Preceptores anexa al Colegio del Uruguay. Un establecimiento educativo singular, que no descuidó el más mínimo de los detalles en la formación integral del educando. Justo José de Urquiza escribe una carta a su hijo José en marzo de 1851 y le comparte la siguiente apreciación:

> El poder inefable de mejorar la suerte de las generaciones contemporáneas y de las que han de sucedernos, se adquiere desarrollando el germen de la sabiduría que el Creador ha depositado en la inteligencia humana. (Urquiza Almandoz, 2002, Tomo II, 190)

Esas intenciones se cristalizaron desde el comienzo mismo del histórico colegio, alcanzando plenitud en tiempos del cargo de Alberto Larroque. Ciertamente, su rectoría es un período reconocido como época de oro. En el año 1857, el mencionado directivo, fundó una capellanía en el Colegio. En la resolución exponía:

> Un sistema de educación que no tiene por base la enseñanza religiosa, lejos de favorecer nuestra sociedad, no podía menos de traerle funestas consecuencias. El elemento religioso bien dirigido es llamado a difundir en nuestras masas el espíritu de orden, el amor al trabajo y la obediencia a la ley. No bastan los más sanos conceptos para formar el corazón de la juventud. Es necesario también que un buen pastor guíe todos sus pasos por el sendero de la religión de nuestros padres. (Nadal, 1949, 19)

El reglamento publicado por el rector Alberto Larroque, conforme a la enseñanza religiosa del primer colegio laico del país, constaba de 188 artículos. En el artículo 2º se detallaba que: "Los alumnos que ingresen deberán saber leer y escribir las cuatros primeras reglas fundamentales de la aritmética y la doctrina cristiana." Mientras que en su artículo 29, advertía: "Quedan prohibidas todas las obras que ataquen la pureza de costumbres, los principios de moral eterna y de nuestra sacrosanta religión." (Loc. Cit.)

La primera Escuela Normal de Preceptoras de la Argentina. En los propósitos de Justo José de Urquiza no había límites si se hablaba de acrecentar la educación popular. Ya hemos mencionado el sincero interés del ilustre prócer argentino por favorecer a todas las planas y, en ello, la mujer no quedaba exenta.

Bien sabemos que en el acuerdo celebrado entre el Presidente de la Nación, Domingo Faustino Sarmiento, y el gobernador de Entre Ríos, Justo José de Urquiza, anida el origen de la primera y prestigiosa Escuela Normal de Preceptoras de la República Argentina. Desgraciadamente, el magnicidio de abril de 1870 paralizó tan anhelado proyecto. No obstante, gracias a las convicciones y al tesón del inolvidable Martín Ruiz Moreno y de Mariano Agustín Alió, este extraordinario aporte para la mujer se cristalizó en el año 1873.

Emotivas son las palabras de la primera rectora de la Escuela Normal de Preceptoras de Concepción del Uruguay, respecto

de quien consideraba que mucho había tenido que ver en la concreción de tan noble institución educativa. En el marco del centenario de nuestra querida Escuela Normal, en enero de 1883, Clementina Conte de Alió se pronunció así en alusión a Ruiz Moreno:

> Por fortuna fue elegido Jefe del Departamento de Educación de esta Provincia un hombre inteligente y patriota que comprendía que no hay edificio verdadero sin asentarlo en sólida base y que no hay enseñanza posible sin buenos maestros. A formarlos, pues, dirigió su esfuerzos bien poseído de tan palmaria verdad; y aunque muy modestamente por cierto tuvo por fin el placer de poder inaugurar la primera Escuela de Maestras de la República. (Santa Cruz, 1948, 68)

Y si de reconocimiento y de palabras emotivas se trata, cómo olvidar las palabras que Domingo Faustino Sarmiento, tuvo para con Clementina Conte de Alió, en el marco del Congreso Pedagógico Internacional celebrado en la ciudad de Buenos Aires. En la oportunidad, el célebre sanjuanino declaró:

> En la historia de nuestro primer Congreso Pedagógico Internacional, que es también el primero de la América del Sud, se conservará con merecida distinción, el nombre de la Señora doña Clementina C. de Alió, que es también la primera dama que entre nosotros ha subido a la tribuna de los oradores para demostrar, con el sentimiento que conmueve y con la razón ilustrada que convence, que la redención de la mujer por la educación y por el trabajo es la primera y una de las bases más fundamentales de la educación y de la mejora del pueblo. (ibid., 203-204)

Efectivamente, la Sra. Clementina Conte de Alió, conmovió a los presentes logrando la ovación sentida y espontánea del auditorio. En la ocasión, con vehemencia y convencimiento, sostuvo:

> Hoy es ya un axioma, dijo, que la mujer educada es base fundamental de la educación del pueblo. …en el mundo antiguo "la mujer era considerada por sus amos, más bien como cosa, que como una criatura racional"… el cristianismo, esta religión de amor y caridad levantó a la mujer de la condición de sierva a la de compañera del hombre… Debemos educar e instruir a la mujer, para que encuentre en sí misma, en sus propias inteligencias, los

recursos necesarios para precaverse de los peligros que pueden asecharla y que son casi siempre hijos de la ignorancia. Debemos educar e instruir a la mujer para que esa misma educación le abra una fuente de recursos para adquirir una posición independiente que satisfaga todas las necesidades de la vida, lo que es al mismo tiempo el medio más eficaz de moralizarla.

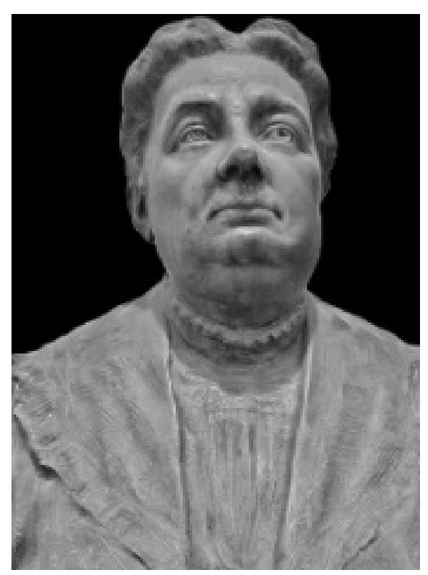
¡La mujer dignificada por el trabajo!; he aquí el problema que debe resolverse para evitar el extravío de la mujer; porque créanlo, las dos terceras partes de la mujeres que se apartan del camino de la virtud, son arrastradas por la miseria. La moral, la prosperidad, la libertad de una nación, estarán siempre en relación directa con la masa de mujeres educadas, laboriosas y trabajadoras. Eduquemos pues a la mujer argentina dándole la posibilidad de contribuir a la prosperidad y al engrandecimiento de este hermoso y privilegiado país." (ibid., 205-206)

Concluimos este recorrido por la educación en el tiempo y en el accionar de tantos hombres y mujeres que desde sus convicciones y sanas intenciones buscaron, por todos los medios posibles, elevar el nivel académico, cultural y moral de generaciones enteras de educandos. Al finalizar este merecido homenaje a nuestra querida Escuela Normal de Concepción del Uruguay, en el marco de su sesquicentenario, dejémonos cautivar, como se cautivó aquel auditorio del Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires de 1882, por las reflexiones de aquella francesa que todo lo dejó por esta amada institución tras su paso como profesora y directiva en los primeros 27 años de vida de esta institución.

CLEMENTINA CONTE DE ALIÓ. 4 de enero de 1838, Nimes, Francia – 18 de noviembre de 1916, Rosario, Argentina. Primera Rectora de la Escuela Normal de Preceptoras 1873 – 1889.

Me parece que se tiende demasiado a borrar de las escuelas toda suerte de creencias y de fe, bases indispensables de la moral y en mi concepto, necesarias para la felicidad del hombre; pues sin fe, sin creencias, la esperanza vivificadora es una palabra vana.

La ausencia de toda convicción engendra la duda y la indiferencia que anonadan el alma. El desfallecimiento en la fe, conduce fatalmente a todos



los desfallecimientos morales. Sin convicciones profundas, la moral queda librada al capricho de las pasiones, desordenas de suyo.

La fe es la brújula que dirige al hombre en el mar agitado de la vida, le sostiene, le alienta en las borrascas que le azotan y refiriéndonos más particularmente al destino del maestro, éste la necesita robusta, más arraigada, estando como está, encargado, no de imponerla, porque a ello no tiene derecho, sino de inspirarla y de hacerla nacer en la infancia, cuya educación se le confía.

Penetrada de estas verdades he procurado arduamente tratar de despertar profundas convicciones en mis alumnas y siguiéndolas después en su carrera de maestras, me he podido persuadir que las que mejor correspondieron a su doble misión, no fueron las más preparadas desde el punto de vista de la inteligencia y del saber, sino aquellas que, a una preparación intelectual conveniente, reunían ciertas condiciones morales que las hacen más aptas para ejercer el magisterio." (ibid., 69)

Más allá de los particulares retos que le son propios a cada momento histórico, muchas de las premisas y esfuerzos por concretarlas, por parte de quienes nos precedieron, muy bien pueden reflotarse en pos de la calidad educativa. Tal como la cultura oriental se ha encargado de aleccionarnos, prestemos oído a aquella sabiduría que se ha forjado a través de años de experiencia. Asumamos un compromiso concreto con la educación, como lo hiciera el Gral. Urquiza, a manera de ofrenda, en este día 18 de octubre en que recordamos el 222 aniversario de su natalicio. Asimismo, atesoremos el legado que Misia Clementina Conte, como educadora y mujer, nos ha confiado a todos los que anhelamos y bregamos a diario por una educación que vaya a la vanguardia de las exigencias de nuestros tiempos. ■

En la página anterior: busto de Clementina C. de Alió (detalle). Realizado en 1923 por Gottuzzo & Piana.

Bibliografía

Obras citadas

Bruno, C. (1990). *Creo en la vida eterna. El ocaso cristiano de los próceres.* 2da. parte. Didascalia:Rosario.

Bruno, C. (1972). *Historia de la Iglesia en la Argentina.* Tomo VIII. Editorial Don Bosco: Buenos Aires.

Levene, G. G. (1973). "Historia de los presidentes argentinos" en Sanchez Teruelo Editor (1992). *Historia de los presidentes argentinos.* (Tomo 2). Ripari: Buenos Aires.

Nadal, J. M. (1949). *Colegio del Uruguay. "Justo José de Urquiza" Reseña histórica desde su fundación en 1849.* Ministerio de Educación, Comisión Nacional de Cultura.

Santa Cruz, Á. J. (1948). *Historia de la Escuela Normal de Concepción del Uruguay 1873-1923.* Recopilación. Talleres Gráficos de la Dirección General de Institutos Penales de la Nación: Buenos Aires.

Sierra, V. (1942). *El sentido misional de la conquista de América.* Buenos Aires Ediciones.

Urquiza Almandoz, O. F. (1972). *La cultura de Buenos Aires a través de su prensa periódica. 1810-1820.* EUDEBA: Buenos Aires.

Urquiza Almandoz, O. F. (2002). *Historia de Concepción del Uruguay.* (2a. ed., Tomos II y III). Editorial de Entre Ríos.

Obras consultadas

Arce, F. (1978). *Enciclopedia de Entre Ríos* en Arozena (Ed.) Área Historia. (Tomo III). Editorial de la Mesopotamia: Paraná.

Argachá, C. J. (1999). *El Colegio del Uruguay a través de sus rectores. 150 años al servicio de la educación.* EDUNER.

Balmaceda, D. (2017). *Oro y espadas. Curiosas historias de la Argentina cuando era española.* Editorial Sudamericana: Buenos Aires.

Equipo Episcopal de Educación Católica. (1993). *Educación y Proyecto de Vida.* Leonardo Buschi: Buenos Aires.

ARTÍCULOS

MUNICIPALIDADES EN ENTRE RÍOS. LA CONSTRUCCIÓN DE JURISDICCIONES MUNICIPALES EN LA CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO PROVINCIAL (1860-1883)

*Pedro R. Kozul**

INTRODUCCIÓN. En la presente investigación analizamos el proceso de municipalización temprana y sus tipos de relaciones con el gobierno provincial y nacional en territorio entrerriano. Hacemos foco en las prerrogativas asignadas y adquiridas por las corporaciones municipales, así como en las articulaciones, negociaciones, tensiones y conflictos que se propagaron entre los miembros municipales y los distintos representantes del Estado provincial entre 1860 y 1883.

El proceso de municipalización en la provincia de Entre Ríos tuvo múltiples ritmos y características disímiles al formar parte de la conformación y consolidación del Estado provincial y nacional durante el tercer cuarto del siglo XIX. En su etapa de forma-

* Nació el 28 de octubre de 1988 en Concepción del Urugtuay. Profesor y licenciado en Historia, egresado de la UADER. Becario doctoral del CONICET y doctorando en Historia en la Universidad Nacional de Rosario. El presento texto es parte de su tesis doctoral. Es docente en el ISFD de la Escuela Normal.

ción, se caracterizó por contar con varios proyectos de municipalidades y experiencias fragmentadas basadas en casos diferentes que generaron un extenso proceso de municipalización.

En 1860, el gobierno de la Confederación Argentina (liderada por Justo José de Urquiza) implementó una municipalidad en Paraná, ciudad capital que, por entonces, tenía rango de Territorio Federalizado y una importante impronta política. Esta corporación, fue suprimida por la legislatura provincial en 1862 como consecuencia de una confluencia de razones. En 1863, un decreto promulgado por Urquiza —a la sazón gobernador de Entre Ríos— estableció una municipalidad en la Colonia San José, asentamiento recientemente constituido por inmigrantes europeos. Este gobierno municipal desempeñó sus funciones cinco años hasta que debió transferir sus prerrogativas a la junta de fomento de Colón. No está de más señalar que en la villa colonense, desde 1865, venía funcionando una comisión de fomento, cuyos miembros fueron designados por el ejecutivo provincial; sin embargo, su funcionamiento fue irregular.

Por su parte, la constitución provincial (1860) dispuso la instalación de municipalidades en las ciudades cabeceras de departamento, pero esa medida no se concretó debido a la falta de recursos económicos y de interés gubernamental para sancionar una ley de municipalidades. No obstante, verificamos que existió un proyecto sobre la materia que se trató en cinco sesiones durante 1863, aunque los legisladores postergaron su discusión. Su tratamiento fue retomado tres años después, pero nuevamente se pospuso. Considerando lo establecido por el texto constitucional, y sin obviar que en la legislatura y en los periódicos se insistía con la cuestión municipal (aunque también coexistían voces opositoras como la de Urquiza y otros dirigentes políticos), el gobernador José María Domínguez presentó a la Cámara Legislativa un proyecto que ordenaba la creación de juntas de fomento con carácter provisorio. Su san-

ción permitió que, por primera vez, la municipalización en esta provincia no se redujera a determinados centros poblacionales.

Finalmente, a mediados de 1871, en un proceso de reconfiguración política de la provincia tras la muerte de Urquiza y en medio de los enfrentamientos entre los jordanistas y el gobierno nacional, entró en la legislatura un proyecto para sancionar la Ley Orgánica de Municipalidades. Esta normativa fue debatida y aprobada por los diputados provinciales en mayo de 1872. A comienzos del año siguiente, después de efectuarse las elecciones correspondientes, se instalaron municipalidades en quince localidades entrerrianas, es decir, luego de trece años de que tuviera lugar la primera experiencia en Paraná. La ley en cuestión, y por ende las prerrogativas de las municipalidades, no fue modificada hasta la reforma de la constitución entrerriana en 1883, siendo reemplazada por una nueva ley sobre la materia que los legisladores sancionaron en 1884. Esta otorgó una mayor autonomía en el funcionamiento de las municipalidades, que, para nosotros, fue producto de la acumulación de experiencias previas.

CARACTERÍSTICAS. Según los diversos casos descriptos, las dinámicas de implementación y de funcionamiento municipal en Entre Ríos se vieron influenciadas por condiciones topográficas, socioeconómicas, demográficas, comunicacionales y configuraciones históricas generales. Las primeras experiencias municipales revelaron aspectos singulares, como se puede observar para las municipalidades de Paraná y de San José, cuyas normativas consideraron distintas características de esas localidades (capital de la Confederación Argentina y colonia agrícola respectivamente). Pero, desde las juntas de fomento en adelante, las corporaciones matizaron las disposiciones del gobierno entrerriano que buscó homogeneizar y regularizar sus ámbitos locales de manera extensiva para toda la provincia. Estos primeros cuerpos colegiados implicaron la construcción de nuevas jurisdicciones (territoriales, sanitarias, fiscales, electorales, edu-

cativas, etc.) y la modificación o reapropiación de otras que se encontraban diseminadas en diversas autoridades unipersonales dependientes de la gobernación.

Este punto abrió disensiones entre los diputados acerca de la naturaleza de los gobiernos municipales y sobre el entramado institucional y de funcionamiento que forjarían. Tal cuestión se aprecia de forma patente en los grises y ambigüedades presentes en el gobierno provincial al delimitar los espacios jurisdiccionales de las distintas instancias estatales, fundamentalmente en torno a las atribuciones y prerrogativas de las municipalidades. Por ejemplo, los debates sobre la cantidad de individuos que integrarían las corporaciones y qué tipo de requisitos se les exigirían para poder votar y ser electos, particularmente si eran extranjeros. Además, cómo se articularían las demás autoridades en relación con las municipalidades para consolidar sus recursos económicos. Sobre este punto, se evidencia la necesidad de delimitar cuáles serían los bienes y rentas que estas recaudarían con el respaldo de la policía, la jefatura política y/o la receptoría de rentas de su departamento, entre otros agentes. Asimismo, determinar los gastos que efectuarían y cómo elevarían su presupuesto a la legislatura. Por último, respecto del alcance municipal en la administración de establecimientos escolares, traemos a colación las discusiones legislativas sobre las prerrogativas educativas que delegarían en las instituciones municipales procurando que no se superpongan con las facultades que detentaba el inspector general de escuelas.

A propósito, las visiones de las dirigencias políticas entrerrianas sobre la implementación de municipalidades lejos estuvieron de ser monolíticas ni homogéneas, sino que diversos proyectos pugnaron por orientar el recorrido que debían seguir, desde 1860, tales corporaciones. De esta forma, hemos podido precisar y justipreciar la legitimidad que exhibió la implementación de municipalidades en la sociedad entrerriana, señalada por las facciones políticas de

esos años a través de sus principales dirigentes, puesta de manifiesto en los artículos de la prensa (sin excepciones partidarias) y en un continuo proceso eleccionario de municipales. Al mismo tiempo, identificamos los temores del ejecutivo provincial y de los legisladores para delegar los recursos fiscales, otorgar prerrogativas y conceder parte de su poder político. Por esta razón, los gobernadores y diputados trataron de limitar el accionar de las corporaciones por medio de los jefes políticos, dilatando la transferencia de recursos y con la designación de comisiones administradoras en situaciones de acefalía o nombrando vecinos para conformar la corporación.

En otras palabras, la elaboración, sanción y promulgación de las normativas que regularon el funcionamiento municipal en las localidades entrerrianas, analizadas y debatidas por legisladores y gobernadores, no fue resultado de un modelo unilateral que habría impuesto un reducido grupo de actores políticos de la provincia. Más bien, esta conformación de gobiernos en pueblos, villas y ciudades se caracterizó por su fragmentación y la coexistencia de situaciones con características particulares. Sin soslayar que, en su conjunto, este proceso de municipalización se encuadró en una coyuntura signada por los conflictos políticos permanentes, enfrentamientos armados, disputas entre vecinos, escasez de fondos y debilidad institucional.

También hemos podido diferenciar el uso otorgado a categorías del proceso de municipalización en Entre Ríos durante el tercer cuarto del siglo XIX que suelen ser utilizadas con poca precisión: "municipio", "municipales", "corporación municipal" y "municipalidad". Por *municipio*, se entendía al territorio de la villa o ciudad de cada departamento —con la exclusión de los distritos rurales— en que la municipalidad ejercía su jurisdicción sobre los habitantes. Acerca del vocablo de *municipales*, los vecinos, funcionarios y las normativas, consideraban a los miembros que integraban cada cor-

poración, como "propietarios" de esos cargos pues contaban con la legitimidad que otorgaba la participación electoral.

Siguiendo con esta descripción, el apelativo de *corporación municipal* aludía al conjunto de municipales titulares y suplentes (electos y *natos* si es que los había), los cuales se organizaban en comisiones encargadas de diversas funciones. Estos, como se refleja en las actas de sesiones y en su correspondencia con los representantes gubernamentales, apelaban a esa calificación para resaltar la unanimidad del cuerpo en los asuntos que deliberaban. Finalmente, la categoría de *municipalidad* refería a una forma de gobierno local, cuyos miembros –quienes debían cumplir con ciertos requisitos– eran elegidos por sufragio popular directo, funcionaban de manera colegiada y concentraban prerrogativas en ámbitos diferentes, entre ellos el fiscal que les permitía contar con recursos propios. En otros términos, el rasgo constitutivo que diferenció a las municipalidades de otras autoridades fue el carácter electivo de sus miembros. Los comicios municipales, como ocurrió en otros lugares, fueron actos tumultuosos y produjeron una intensa movilización. Amén de los potenciales candidatos para integrar los gobiernos municipales, y a sus miembros vigentes, entre los protagonistas destacamos a los integrantes de clubes sociales y electorales, jueces de paz, jefes políticos, redactores de periódicos, entre otros. Estas elecciones se caracterizaron por la competencia entre los municipales, la dispersión del sufragio, los episodios violentos y el despliegue de diversas estrategias para triunfar en los actos electorales.

CONTEXTO DE LA CONFORMACIÓN DE MUNICIPALIDADES. La implementación de municipalidades en Entre Ríos estuvo vinculada con la confluencia de intereses y una coyuntura favorable que permitió el funcionamiento de los gobiernos municipales. Entre las condiciones existentes, subrayamos la valoración que manifestaron las poblaciones y los dirigentes políticos (nacionales y provinciales)

por la representación colegiada para administrar los recursos de las localidades y responder a las demandas de su comunidad.

En la municipalidad de Paraná, sus prerrogativas delegadas por el gobierno de la Confederación estuvieron vinculadas con el crecimiento que manifestó esta ciudad en la década de 1850 como espacio de sociabilización, debate político, en términos demográficos y de recursos económicos. Pero dicho interés tuvo que ser retribuido con mejoras para los vecinos en determinados servicios que solo pudieron ser garantizados con la administración municipal. En efecto, el gobierno nacional avanzó en la incorporación política de un grupo de individuos que, desde mediados del siglo XIX, venía participando en los asuntos comunales y compartiendo lugares e instituciones similares.

En cuanto a la Colonia San José, su municipalidad fue implementada como parte de una serie de transformaciones económicas y de reconfiguración territorial que se produjeron al poco tiempo de fundarse este asentamiento por parte de inmigrantes europeos. El entramado político y de intereses productivos e institucionales que mantenía el gobierno entrerriano alrededor de la instalación de la colonia, junto con la conformación temprana de espacios de representación que experimentaron los colonos mediante la comisión municipal, y los vínculos que entablaron los municipales con algunos dirigentes provinciales y de la nación, fueron factores suficientes para que Urquiza —quien ejercía el cargo de gobernador, pero que también intervenía como empresario de la colonia— considerara necesario implementar una municipalidad en San José. Por eso, en agosto de 1863 promulgó el decreto que reguló su funcionamiento. De esta manera, se convirtió en la única corporación que funcionó por esos años en territorio entrerriano y con la singularidad de estar compuesta exclusivamente por extranjeros que procedían de diferentes regiones europeas.

Acerca de las juntas de fomento, implementadas por el gobierno provincial en 1867 para las villas y ciudades hasta tanto se establecieran las municipalidades, coincidieron con la Guerra del Paraguay y con la lucha electoral por la renovación del gobierno nacional y provincial que, años después, desembocó en el asesinato de Urquiza durante la rebelión jordanista. A estas cuestiones conflictivas, se suman los cambios socioeconómicos de la época y el malestar en ciertos sectores políticos por la ausencia de gobiernos municipales, que era cuestionada por la prensa. Estos factores incidieron en las dinámicas administrativas de las juntas de fomento. De hecho, solo la junta de Colón y de Gualeguaychú tuvieron un desempeño medianamente regular y duradero, mientras que las juntas de otras localidades cesaron rápidamente, sus integrantes renunciaron y no realizaron intervenciones significativas.

Para terminar con este eje, nos remitimos a la consolidación del proceso de municipalización entrerriano durante la década de 1870. La Ley Orgánica de Municipalidades formó parte de un conjunto de disposiciones que los poderes del gobierno provincial acordaron para fortalecer la organización institucional del Estado, descentralizar sus funciones, asegurar su intervención en las distintas localidades y aumentar los recursos fiscales. Asimismo, los conflictos militares desarrollados después del deceso de Urquiza, la creación de clubes electorales y la renovación de la dirigencia política provincial, impactaron en las dinámicas municipales de esos años.

RELACIONES CON OTRAS AUTORIDADES LOCALES. Las corporaciones municipales buscaron asumir prerrogativas que inicialmente no fueron delegadas por el gobierno provincial o cuyas normativas no delimitaron con exactitud quienes eran sus responsables. Todo esto, en un contexto aún prematuro de reconfiguración de jurisdicciones político-administrativas y, sobre todo, de límites territoriales. Al respecto, apreciamos las singularidades que manifestaron las municipalidades entrerrianas con respecto a las demás auto-

ridades que ejercían su jurisdicción en los departamentos. Hablamos, pues, de las jefaturas políticas, pero sin soslayar otras autoridades locales que eran designadas anualmente por el ejecutivo provincial.

En el caso de Paraná, examinamos las tensiones de su municipalidad con el arrendatario del teatro por la explotación de ese rubro que abrió un litigio judicial afectando los intereses municipales en un doble sentido: económico, porque la corporación debió abonar los daños causados, y político, ya que fue repelida por abuso de jurisdicción. Además, evaluamos los problemas que se produjeron entre esta municipalidad con el jefe político por el cobro de patentes generando una aparente superposición de jurisdicciones entre ambas instituciones. No obstante, es válido recordar que el ejecutivo provincial encabezado por Urquiza reconoció la recaudación de patentes como "derecho municipal".

En San José, resaltamos la rápida inserción de los inmigrantes en los asuntos municipales, en tanto que la elección para integrar esta municipalidad contó con una amplia aceptación de los colonos al observar su elevado margen de participación y competencia electoral, fenómeno potenciado por dos razones: la flexibilidad en los requisitos para constituirse en electores emanada de la normativa de 1863 y las experiencias que traían consigo algunos individuos de la comisión municipal que precedió a esta municipalidad. Iluminamos la existencia de una madeja de redes y vínculos políticos que tejieron sus miembros con el gobierno provincial para resolver las situaciones de tensión que se sucedieron en la corporación, como también con las autoridades religiosas y los agentes locales. Estas disputas, sin soslayar los consensos establecidos, involucraron a varios de los colonos, cuya magnitud de los episodios —en algunas ocasiones— trascendió la esfera local.

En relación con la junta de fomento de Gualeguaychú, observamos a través de la elección que permitió conformar la corporación, cómo en los conflictos generados con productores y comerciantes locales por el tránsito de personas y por la exportación de cueros sin marchamar, que la jefatura política se opuso a las elecciones directas de los vecinos e intervino en su recaudación fiscal. En el mismo plano, la prensa jugó un papel importante en el funcionamiento de la junta al interpelar el voto de la población hacia los vecinos presuntamente con mayores aptitudes, pero sin lograr su objetivo.

Por último, sobre las municipalidades entrerrianas en la década del 70 corroboramos que los actos electorales se convirtieron en el desafío central que debieron resolver los actores involucrados. Esto se hace evidente en Colón, ya que de las ocho elecciones municipales que obtuvimos información, solamente dos fueron aprobadas tras ser fiscalizadas por el gobierno provincial. De las seis elecciones restantes, dos se aprobaron con ciertas condiciones (rechazándose algún individuo electo y convocándose a elecciones complementarias), mientras que cuatro fueron anuladas por diferentes motivos.

Para cerrar con este punto recapitulamos que, si bien la conformación de municipalidades en esta provincia reconoció modelos diferentes y características singulares, los gobiernos municipales primigenios se convirtieron en un objeto de tensiones y reivindicaciones permanentes entre los vecinos y las facciones de poder ante los cambios que implicaron los dispositivos institucionales, las prácticas políticas y las normativas aplicadas por el gobierno provincial. En síntesis, las municipalidades no surgieron en un "vacío político" ni operaron en una mera agenda local, sino que emanaron de diversas tradiciones gubernamentales y configuraciones históricas generales de larga data que convergieron en un momento determinado.

TEMPORALIDAD DEL PROCESO DE MUNICIPALIZACIÓN. Apelando a una mirada de largo plazo, reconstruimos las características que presentaron las dos etapas que propusimos para la exploración del proceso de municipalización en Entre Ríos. En la primera parte, analizamos y definimos las experiencias municipales a partir de 1860. Estas presentaron un carácter focalizado, efímero y transitorio hasta que se sancionó tardíamente la Ley Orgánica de Municipalidades.

La municipalidad de Paraná que abrió sus puertas a finales de 1860 fue suprimida por la legislatura provincial en 1862 por los enfrentamientos políticos con Buenos Aires luego de la batalla de Pavón, la caída de la Confederación Argentina y los cambios jurisdiccionales de Paraná que perdió su rango de capital y volvió a la órbita del gobierno entrerriano; la falta de *quórum* y de predisposición gubernamental para convocar a elecciones municipales; la escasez de rentas y el aumento excesivo de sus gastos; el impacto que tuvieron las tensiones con el empresario teatral que no reconoció su jurisdicción; la supuesta superposición de atribuciones con la jefatura política; entre otras cuestiones. A pesar de su efímero funcionamiento, esta municipalidad sostuvo económicamente tres establecimientos (el hospital, la cárcel y la escuela); recaudó patentes, arrendó los corrales e intentó administrar el teatro; por último, nombró una comisión para que transfiriera a la nueva capital del país en ciernes, Buenos Aires, los materiales que pertenecían al gobierno federal. En definitiva, esta municipalidad significó en territorio entrerriano el primer cuerpo colegiado, con recursos propios y elegido por su población. A la vez, exhibió dos singularidades en relación con las municipalidades situadas en otras provincias: estuvo regulada por el Congreso de la Confederación y una de las pocas, durante el albor del funcionamiento de las municipalidades, que fue presidida por un miembro electo popularmente.

La municipalidad de la Colonia San José fue implementada en agosto de 1863 mediante un decreto promulgado por el gobernador Urquiza, sin pasar por la legislatura. En realidad hubo una primera experiencia municipal entre 1858 y 1863. Por esos años, los colonos obtuvieron el reconocimiento gubernamental para constituir una comisión municipal que, con intervalos y en forma intermitente, administró los intereses de este asentamiento hasta que transfirió sus prerrogativas a la municipalidad. Luego, entre octubre de 1863 a mediados de 1866, se estableció y funcionó la municipalidad. Esta institución canalizó las peticiones que instaban los colonos y continuó los reclamos que había iniciado la comisión, aunque les imprimió un mayor dinamismo y resultó más efectiva en sus propósitos. En su breve lapso de funcionamiento, los municipales construyeron un mecanismo de representación que fue aceptado por los colonos como por el gobierno provincial. Más adelante, entre 1866 hasta 1868, no encontramos evidencias sobre las acciones de esta municipalidad ni la renovación de sus miembros. Por eso podemos deducir que la colonia transfirió sus prerrogativas a la junta de fomento de Colón.

En relación con las juntas de fomento que fueron instaladas en 1867 evaluamos que, de las diez que tenemos constancia de su conformación, solamente dos —Colón y Gualeguaychú— tuvieron una duración mayor al bienio. Las demás se disolvieron a los pocos meses de entrar en funciones, y en el mejor de los casos —como Federación, Gualeguay y La Paz— mantuvieron su actividad hasta 1869. En el caso de la junta de Colón, sus integrantes planificaron la construcción del cementerio de acuerdo con las leyes provinciales. También regularon la higiene en el marco de la epidemia de cólera, registrando sus intervenciones no solo en las ordenanzas que elaboraron, sino también en sus actas de sesiones. Mientras que la junta de Gualeguaychú avanzó en una recaudación impositiva con mayor éxito que las instituciones municipales anteriores, aunque esto pro-

dujo fuertes tensiones con empresarios de la ciudad. Además, sus miembros intentaron regular el precio del pan y de la carne, establecieron medidas de higiene, ampliaron y mejoraron servicios, y controlaron el abasto y la calidad de los alimentos que consumían los vecinos.

En la segunda parte, iniciamos nuestro análisis en 1872 para indagar sobre las municipalidades, más estables, uniformes y duraderas que los gobiernos colegiados anteriores. Estas fueron plasmando los lineamientos del régimen municipal y dejando atrás los problemas que impidieron su establecimiento en la década anterior. Aunque no estuvieron exentas de intentos de suspensión, reformas e intervenciones por parte del gobierno provincial. Sin embargo, estos no prosperaron. Por ejemplo, el proyecto de suspensión de las municipalidades que elaboró un grupo de diputados en 1876, o las reformas que formuló el ministro, Juan Benigno Ferreira, que entraron en la Cámara Legislativa en 1877. No obstante, la Ley Orgánica de Municipalidades no fue modificada hasta la reforma constitucional de 1883.

Las municipalidades discurrieron en distintos ritmos de funcionamiento: cinco de las quince que fueron instaladas a comienzos de 1873 cesaron por falta de recursos o como consecuencia de la rebelión jordanista que azotó parte de la provincia ese año. De estas, cuatro reabrieron sus puertas, algunas antes, otras después, y la única que cerró definitivamente fue Villa Urquiza. Las que lograron mantenerse en funciones manifestaron realidades fiscales específicas. Por un lado, la corporación de Gualeguaychú ostentó una relativa solidez en sus finanzas, con gran capacidad económica y presupuestos equilibrados para atender numerosos rubros de gasto. También, podríamos situar en dicho rango a su homónima de Paraná, aunque esta presentó desbalances fiscales en algunos años. Por otro lado, casos como la de Colón debieron afrontar déficits recurrentes, ingentes deudas y graves problemas presupuestarios; aspec-

tos que también percibimos en otras municipalidades como la de Concepción del Uruguay, capital de la provincia por aquel entonces. Estas municipalidades lograron autoabastecerse a pesar de las dificultades económicas y trabas de la gobernación, recaudaron impuestos y gastaron según sus prioridades, funcionaron con regularidad y establecieron nuevos recursos económicos.

CONCLUSIÓN. A pesar de la profundidad con que buscamos sistematizar cada núcleo problemático de esta investigación, resta verificar si en el plano de las transformaciones de los ámbitos municipales que se produjeron en la década de 1870, cuando se expandieron las municipalidades, se generaron nuevas tensiones en la organización provincial. A la vez, contrastar en qué medida estas primeras experiencias influyeron en las municipalidades que fueron modificadas a partir de 1883. Tales aristas permitirían dilucidar las posibilidades económicas de estas corporaciones para sustentarse y cumplir con las funciones asignadas o con los requerimientos de las poblaciones de su localidad.

Otro punto que merece ser estudiado tiene que ver con identificar las tensiones y confluencias de quienes formaron parte de los entramados políticos, jurídicos e institucionales a nivel local, y su relación con el estado provincial, pero también con las poblaciones. Hablamos de autoridades aledañas a las municipalidades, tales como: jefes políticos, comisarios, comandantes militares, receptores de rentas, jueces de paz y de primera instancia, curas, entre otros agentes dependientes de la gobernación.

Asimismo, cada vez se hace más evidente la potencialidad de incorporar a los gobiernos municipales en el análisis de las dirigencias políticas provinciales, como también, relacionarlos con las investigaciones acerca de la construcción estatal de la nación y de las provincias. De esta manera, afirmamos que es necesario "municipalizar" los enfoques, objetos y problemas historiográficos que se

encuentran ligados a los procesos de conformación y consolidación del estado nacional y de los estados provinciales durante el tercer cuarto del siglo XIX. ■

Referencias bibliográficas

Kozul, P. (2021) "La Municipalidad como ámbito de mediación local entre colonos y estancieros: San José en la década de 1860". *EjES* (Paraná), vol. 5, n° 9, pp. 102-125.

Kozul, P (2022) "La municipalidad de Paraná: contexto, actores y aspectos económicos (1860-1862)". *Secuencia* (México D. F.), n° 113, pp. 1-37.

Kozul, P. (2023) "Las municipalidades son elementos revolucionarios. Implementación de la junta de fomento en Gualeguaychú, 1867-1872". *PolHis* (Mar del Plata), año 16, n° 31, pp. 3- 36.



Ilustración de Carina Amarillo: "Construyendo nuestra destrucción"
(2019, tinta china sobre papel, 21 x 30 cm).

LA BASURA COMO ESPEJO DE LA RESPONSABILIDAD Y LA MORAL HUMANA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA FILOSOFÍA

Andrea Echeverría y Ana Belén Figueredo[*]

La basura, desechos o residuos son una problemática integral que puede analizarse desde diferentes perspectivas para abordar su complejidad. En nuestro caso decidimos realizar una aproximación teórica a este objeto de estudio desde un punto de vista filosófico, para describir y examinar algunas de las lógicas subyacentes que perpetúan, y en ciertos casos acentúan, los efectos de sus manifestaciones a lo largo del tiempo. A su vez, partiendo de una revisión bibliográfica de diferentes libros y artículos que trabajan esta situación desde distintas áreas de estudio, nos parece necesario hacer hincapié en la relación entre la lógica consumista de un modelo socioeconómico capitalista en un producto tan propiamente humano como la basura.

Asimismo resultó interesante abordar si existe una correspondencia entre la forma en que la problemática asociada a los resi-

* Andrea Echeverría es estudiante del Profesorado en Lengua y Literatura (UADER) y del Profesorado en Filosofía (ISFD Escuela Normal) y Ana Belén Figueredo es licenciada en Salud Ambiental. (UNER).

duos fue acrecentándose a lo largo de la historia y la manera en que el hombre se relacionó con la naturaleza. Entendiendo así que el ser humano se fue desligando progresivamente de la responsabilidad asociada a los materiales que produce, junto con las personas que trabajan y conviven con dichos materiales, en un proceso de invisibilización, lo que puede ser interpretado como una crisis de la moralidad, y desde un paralelismo con la escisión hombre-naturaleza.

La basura, o residuo, es un concepto polisémico, cuya definición varía según el área de estudio desde el cual se lo esté analizando. De acuerdo con la RAE, el término "residuos" hace referencia a aquel "material que queda como inservible después de haber realizado un trabajo u operación", en tanto la "basura" puede ser definida como "suciedad, cosa que ensucia, residuos desechados y otros desperdicios"; desde un primer momento se puede advertir que el término basura encierra una connotación negativa asociada no solo a la condición de material desechado, sino que también refiere a la suciedad y molestia que provocan este tipo de materiales. De tal manera, a lo largo del escrito utilizaremos el término "basura" en tanto nos interesa explorar las lógicas asociadas a este concepto, como así también, las manifestaciones de esta problemática en nuestras sociedades, ciudades y las personas que trabajan directamente con este tipo de materiales.

No podemos concebir a la basura sin las personas, esto se debe a que es una noción netamente humana, y en la naturaleza no existe un concepto similar para aquello que "no sirve más", marca de la relación de los seres humanos con su entorno natural. Es así que en el caso de las demás especies, sus residuos vuelven a la naturaleza siguiendo un ciclo en el que los materiales se resignifican y son aprovechados por otras partes del ecosistema. Sin embargo, al momento de hablar de los residuos humanos, es necesario considerar su condición de artificialidad, particularmente a partir de la in-

dustrialización; e imposibilidad de aprovecharse desde lo natural sin un tratamiento artificial. De esta manera, se denomina basura a los desperdicios producto de las prácticas cotidianas humanas.

Como se mencionó anteriormente, la basura es propia de la actividad humana, pero esta ha cambiado en su composición (y por ende, en las problemáticas asociadas a su tratamiento) a lo largo del tiempo, como consecuencia de las transformaciones sociales, políticas y económicas. En un inicio, las comunidades producían desechos en su mayoría orgánicos, lo cual permitía un aprovechamiento directo por parte de la naturaleza, esta situación se modifica a partir del crecimiento de las ciudades modernas, dado en parte por el aumento demográfico y por los cambios en la composición de los residuos como resultado de las transformaciones de los patrones de consumo. Los problemas relacionados con los residuos y su gestión se acrecientan así en la Modernidad, en tanto las ciudades crecen poblacionalmente a partir de los cambios en los patrones laborales y la migración desde zonas rurales, generándose mayores cantidades de estos materiales. Los mismos, se concentran en ciertos espacios de las urbes, acarreando nuevas dificultades para los ciudadanos por factores como lo son enfermedades, olores desagradables, etc., que alteran el orden del medio urbano. La solución a esta problemática fue crear vertederos en zonas periféricas de las ciudades.

Junto con el avance del capitalismo, el crecimiento de las ciudades y la acumulación de población en epicentros urbanos, se comienza a producir de forma desmedida basura. A su vez, la industria se convierte en un gran generador de un nuevo tipo de residuo, el "artificial" (Pardo, 2017, 2) y las sociedades se convierten en consumistas y acumuladoras en esta nueva dinámica de producción, obteniendo como resultado "una multiplicación en la cantidad y diversidad de los desechos que desbordan la tradicional potencia de la naturaleza para absorberlos" (Choza, 2020, 13).

Aquí, nos parece importante marcar la relación que se da a partir de la Modernidad entre los conceptos de Naturaleza y Hombre. Aunque estas ideas no fueron concebidas en el pensamiento moderno, es a partir de este proceso histórico y social, que se comienza a producir un predominio de la razón por sobre la naturaleza, una separación entre el objeto y sujeto, eje del pensamiento científico de la época, generando una disociación entre el hombre, para quien las leyes de la naturaleza se convierten en algo irracional, y su entorno. De esta manera, desde un punto de vista antropocéntrico y eurocéntrico, el humano se posiciona por encima de ella, y la naturaleza pasa a ser un recurso ilimitado del cual servirse para el desarrollo de la humanidad y la producción (Soliz Torres, 2017).

Al respecto de esta forma de entender la dicotomía naturaleza/humano y su vínculo con la basura, Nietzsche dirá que

> los desechos, los escombros, los desperdicios no son algo que haya que condenar en sí: son una consecuencia necesaria de la vida. El fenómeno de la *décadence* es tan necesario como cualquier progreso y avance de la vida: no está en nuestras manos eliminarlo [...] E incluso en medio de su mejor fuerza, [una sociedad] tiene que producir basura y materiales de desecho (1888, como se citó en Pardo, 2017, 2).

De este modo, se puede observar cómo se consideraba a la basura como síntoma de una sociedad rica y próspera, necesaria para el progreso socioeconómico, y luego funcional al modelo de producción capitalista. A su vez, era indispensable ubicar estos desechos en lugares que no molestaran a la dinámica urbana y por ello, como se mencionó, se crearon espacios donde depositar los residuos y poder seguir viviendo sin ser inundados por esa basura.

Se dan dos procesos en paralelo, por un lado se realiza un mal manejo de los residuos, lo cual "produce simultáneamente un cambio en el medio ambiente y un cambio climático" (Choza, 2020, 17); mientras que por otro, la explosión demográfica ya mencionada

conlleva a una "inundación" de personas, las que al no poder insertarse en los procesos de producción y la dinámica social son expulsados de esta hacia afuera, donde no signifiquen una "molestia", a la periferia, al igual que la basura. Esto genera una injusticia ambiental, término trabajado por Solis Torres para referirse a la "denuncia de la desigual distribución de los perjuicios ambientales en las comunidades pobres o en minorías étnicas" (Solis Torres, 2017, 76). Produciéndose así la marginalización de un sector social, lo cual acarrea consecuencias como la pobreza, condiciones precarias de vida, dificultades en el acceso al trabajo, salud, entre otras.

Este desplazamiento de personas hacia los márgenes de las ciudades comienza a consolidarse en villas de emergencia y asentamientos (Mantiñán, 2013), lo que lleva a muchas personas a convivir con los residuos no generados por ellos mismos y que, en muchos casos, se presenta como una de las causas del surgimiento del oficio del recuperador, también llamado en la cotidianidad como cartonero y ciruja; los cuales son sujetos que desarrollan su trabajo en condiciones peligrosas para su salud y seguridad, por ejemplo, debido a la alta exposición a materiales contaminantes.

De tal manera, podríamos preguntarnos por qué no reflexionamos socialmente sobre estos dos procesos de los que somos partícipes directa o indirectamente, esto se debe en gran medida a la responsabilidad no asumida socialmente. Siguiendo a Choza podemos establecer que lo "desechable es aquello de lo que el hombre no se responsabiliza, lo que excluye de su vida y en general de los órdenes de la existencia" (2020, 26). Aquí surge otro concepto que resulta interesante considerar: el orden, y su función estructuradora de las ciudades y sociedades modernas. La basura puede considerarse así como un "desorden" que amenaza el funcionamiento normal de la ciudad entendida como sistema, de la misma manera, los recuperadores de residuos pueden considerarse como "desechos sociales"

que son expulsados hacia los márgenes en búsqueda de conservar el mencionado orden. Resulta interesante pensar entonces, si no queremos ver este desorden y basura porque nos recuerda una problemática latente: nuestra responsabilidad para con la basura y las personas desechadas, de manera que características asociadas a los residuos se trasladan a las personas que trabajan con ellos; siguiendo a Álvarez (2010) estas personas "quedan marcadas por las mismas propiedades que se le atribuyen a la basura".

Como se mencionó anteriormente, el capitalismo necesita de esta falta de responsabilidad moral o rechazo para asegurar su continuidad, de tal manera que es indispensable que "al momento en que tiramos la basura ocurra un olvido y una desresponsabilización de todos los propietarios privados respecto de lo que posteriormente ocurre ambiental y socialmente con ella" (Solis Torres, 2017, 98). De esta manera el mito del orden se configura como necesario para vivir y asegurar la continuidad del ser humano y las ciudades, en una puja contra la tendencia natural al desorden, lo que permite considerar a la basura como un colapso del desorden, poniendo de manifiesto la entropía del sistema. Surgen entonces alternativas para mantener o recuperar ese orden amenazado, dentro de las que se pueden mencionar las prácticas de reciclaje, que buscan formalizar aquello informalizado, en definitiva, "desordenado"; lo que puede manifestarse tanto en el residuo material propiamente dicho, como en los recuperadores que con él trabajan.

Asimismo, existe una tendencia a reforzar aquellas acciones que tiendan a la reducción de la generación de residuos, aunque aquí se puede percibir un choque contra la lógica capitalista de consumo; por lo que resulta particularmente interesante analizar cuáles prácticas son fomentadas y cuales invisibilizadas, y que lógicas e intereses subyacen a ellas. ■

Bibliografía

Alvárez, R. (2010) “Plantas que crecen en la basura. Los emprendimientos sociales de separación de basura en el CEAMSE de la Zona Norte del Conurbano Bonaerense”. XI Congreso Nacional y I Latinoamericano de Sociología Jurídica y Coloquio internacional: “Multiculturalismo, Identidad y Derecho”. Disponible en: http://poderyderecho.blogspot.com/2010/09/plantas-que-crecen-en-la-basura.html

Choza, J. (2020) *Filosofía de la basura. La responsabilidad global, tecnológica y jurídica*. Editorial Thémata, Sevilla.

Mantiñán, L. (2013) “Los lugares de la basura. Sujetos y residuos de un barrio del conurbano bonaerense”. Tesina para obtener el título de Licenciado en Antropología Social y Cultural. Carrera de Antropología. Escuela de Humanidades / Instituto de Altos Estudios Sociales. UNSAM.

Pardo, J.L. (2010) *Nunca fue tan hermosa la basura. Artículos y ensayos.* Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, Barcelona. Disponible en: https://www.observacionesfilosoficas.net/nuncafuetanhermosa.htm

Real Academia Española (2001) Diccionario de la lengua española. 22a Ed.

Solis Torres, M. F. (2017) *Ecología política de la basura. Pensando los residuos desde el sur.* Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.



Alejo Peyret según caricatura de Víctor Poggi en Caras y Caretas (1927).

HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DE LA FILOSOFÍA DE ALEJO PEYRET (1826-1902)

Américo Schvartzman[*]

Casi desconocido, disperso en numerosas publicaciones periodísticas y en un puñado de libros, el pensamiento filosófico de Peyret bebe en fuentes diversas. Es una filosofía abierta y plural, no atada a dogmas sino a principios éticos y a evidencias. Crítico y heterodoxo, sus principales elementos se pueden encontrar por separado en diferentes pensadores previos, pero en ninguno al mismo tiempo. Esa es precisamente la originalidad de Peyret: sintetiza por primera vez distintas posiciones como parte de una misma cosmovisión filosófica. A continuación me detendré en esos rasgos, con la aclaración de que no me referiré a la filosofía política de Peyret, su obra de mayor vuelo (que trato en otro trabajo y que requeriría un espacio similar o mayor al que ocupan las páginas que siguen).

---

* Nació en Concepción del Uruguay en 1969. Profesor de Filosofía, Psicologia y Pedagogía egresado de IES Victoria Ocampo. Licenciado en Filosofía (UNTREF). Doctorando en Filosofia en UNSAM. Este texto es parte de su tesis doctoral.

REALISMO CIENTÍFICO Y NATURALISMO. En filosofía, el *realismo científico* es la tesis de que lo que nos circunda, los existentes que nos rodean, tienen existencia independiente del sujeto que observa (Bunge, 180). Para Peyret esto es evidente y es la base de su pensamiento*. La transformación de la materia y la evolución de la vida constituyen la explicación *naturalista* de las cosas: lo que existe es natural o modificado a partir de lo natural. Ontológicamente implica rechazar la existencia objetiva de ideas autónomas o de entes sobrenaturales, que no respondan a leyes de la naturaleza (descubiertas o por descubrir). La conciencia del ser humano, su capacidad para comprender y transformar, son el logro más elevado de la evolución de la materia, y a la vez, la fuente de sus perplejidades y sus pretensiones de inmortalidad. Su concepción del universo, del lugar que ocupa la Tierra y nuestra especie se explicitan en párrafos como éste:

> ¿Qué somos los pobres humanos? Unas chispas fugaces del foco de la vida universal, que se alzan desde las tinieblas de lo desconocido, brillan algunos instantes y se apagan en el misterio de la tumba... (…) Si nada se pierde en el mundo físico, como lo demuestra la ciencia positiva, ¿por qué se perdería algo del mundo moral, del cual aquel no es más que el pedestal, el *substratum*? ¿Se conservaría inconmovible, indestructible, el pedestal, y la estatua se derribaría al suelo cada vez que acaba de levantarse? ¿No es esto una contradicción inadmisible? (Peyret, 1889. I, 100) **

---

* Bunge distingue entre el realismo idealista (o platónico) que identifica la realidad con la totalidad de las ideas, y el realismo científico que postula la existencia autónoma del mundo externo, admite que ignoramos la mayor parte del mismo, y nos anima a explorarlo, enriqueciendo y profundizando el fondo de verdades factuales. El pensamiento de Peyret se enmarca con claridad en esta segunda definición.

* * Hago notar la semejanza con la frase con que Nietzsche inicia su célebre texto *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral,* de 1873): "En algún apartado rincón del universo, desperdigado de innumerables y centelleantes sistemas solares, hubo una vez un astro en el que animales astutos inventaron el conocer. (…) Tras un par de respiraciones de la naturaleza, el astro se entumeció y los animales astutos tuvieron que perecer..."

La contradicción que señala es superada por el lenguaje, que para Peyret —con actualidad sorprendente— es lo que nos diferencia de los demás animales:

> Tiene algo más, un algo que establece inmediatamente una diferencia inmensa entre él y los seres á los cuales más se asemeja en la escala zoológica; y ese algo es la facultad reflexiva, la facultad de observar, de analizar, de abstraer, de dividir, de recomponer, de sintetizar, y luego de comunicar por la palabra y de trasmitir á sus descendientes el resultado de sus observaciones como un tesoro intelectual y moral, que irá aumentándose incesantemente hasta la consumación de los siglos, hasta la extinción de las generaciones. (Peyret, 1883, 12)

Más adelante concluye:

> Lo que distingue, pues, al hombre de los demás seres, no es solamente la facultad de ser sociable, *zoon políticon*, como decía Aristóteles, porque los animales también son sociables (...). Lo que lo distingue es la facultad de combinar sus ideas y de trasmitirlas por medio de palabra. Es lo que constituye la transición del instinto á la inteligencia, y sobre todo de la inteligencia individual á la inteligencia colectiva, del hombre aislado á la humanidad. (*Ibídem*, 13)

Su pensamiento *naturalista* se expresa también en la incorporación de las novedades aportadas por el conocimiento de la época. Así, dice Peyret, en relación con el lugar que ocupa nuestro planeta en el Universo:

> ¿Qué es la tierra? Un corpúsculo microscópico, arrojado en el espacio, de tamaño reducidísimo—nueve mil leguas de circunferencia cuando mas. Cuando este glóbulo terráqueo estaba en fermentación, en ebullición, debía, relativamente al espacio inmenso, producir el efecto de un fósforo que arde en la oscuridad de un vasto aposento. Fenómenos que nos llenan de admiración y de asombro, son en realidad insignificantes. (Peyret, 1881, 65-66)

Realismo científico es, claro, *cientificismo*, pero la palabra tiene muy mala prensa (la Real Academia la define como “la teoría según la cual los únicos conocimientos válidos son los que se

adquieren mediante las ciencias positivas"), por eso es pertinente aclarar que se trata más bien de la adopción del enfoque científico para el estudio tanto de la naturaleza como de la sociedad, o en otras palabras la concepción según la cual la investigación científica es el mejor modo (no el único) de asegurarse un conocimiento factual preciso (Bunge, 2001, 24). No excluye otras formas de conocimiento ni lo reduce solo a la ciencia, ni supone que solo la ciencia permite adquirir conocimientos válidos. Por el contrario, constata algo evidente para quien mira la realidad sin anteojeras y verifica cuánto de lo que nos rodea en la vida cotidiana es producto de la investigación científica y cuántos de los problemas más antiguos de la humanidad han sido abordados exitosamente gracias a esa herramienta poderosa. Peyret concibe a la ciencia como una labor social, solidaria, intergeneracional e interdisciplinaria, que guiada por ideales éticos firmes, puede contribuir a una humanidad diferente:

> La ciencia, hoy más que nunca, propende a ser una construcción colectiva; pasó para siempre el tiempo de los reveladores inspirados y de los *maestros* autoritarios, ante cuya palabra debía uno inclinarse sin remisión. Somos todos colaboradores unos de otros; la solidaridad, la mancomunidad de los trabajos, de los estudios, de las opiniones, nos constituyen a todos en un ser indivisible al través de los tiempos y de los espacios. El hombre que se condena al aislamiento se reduce por eso mismo a la impotencia; el hombre ensimismado cae en la subjetividad extravagante. Por el contrario, el que se empapa en la ancha y abundante corriente humanitaria, el que consigue condensar en sí, asimilarse todo el pensamiento de los ingenios pasados y contemporáneos, realiza (..) la actividad intelectual de la humanidad entera, y, conocedor del pasado, puede averiguar la tendencia del porvenir. Debemos hacer (…) que la humanidad entera repercuta en cada uno de nosotros; así llegaremos a constituir la forma social suprema, la confederación humanitaria, sin preocupaciones locales, sin fronteras físicas ni morales, sin egoísmos, sin intolerancias, sin odiosidades, la gran patria internacional, la solidaridad universal, el imperio de la justicia en la tierra redimida por la ciencia. No hay que postergar el derecho para el cielo; hay que realizarlo, en cuanto sea posible, en la misma tierra. (Peyret, 1917, 44)

Peyret entiende que hay otras formas de conocimiento, derivadas de saberes ancestrales, comunitarios, que se deben tener en cuenta e incorporar. Así lo muestra cuando describe la provincia en uno de sus primeros textos sobre colonización: describe el entorno, ensalza la calidad del espinillo, el ñandubay, el algarrobo, el tala, y resume saberes populares que pueden ser muy útiles a los inmigrantes:

> Los hijos del país para cortarlas, observan siempre el menguante de la luna, exceptuando el ñandubay que puede cortarse en cualquier tiempo. La madera cortada en el tiempo del creciente dicen que se apolilla pronto. Para sembrar, esperan también la menguante. Es una indicación que de paso damos a los inmigrantes. (Peyret, 1860 EU)

NATURALISMO, NO MATERIALISMO. No se puede caracterizar como *materialista* el pensamiento de Peyret, dada la importancia que otorga a las ideas en la comprensión de la evolución humana. Pero tampoco es idealista si se entiende por tal a la corriente que da primacía ontológica a las ideas o incluso defiende su existencia independiente (Bunge, 2001, 101). El idealismo así entendido es una ficción: todas estas posiciones suponen la existencia del mundo externo y por eso lo exploran, lo modifican y se comunican entre sí. Afirmar la existencia o la importancia de las ideas no es ser idealista: materialistas y realistas (en su abrumadora mayoría) admiten ambas, pero niegan su existencia independiente de un sujeto. Entienden que las ideas no andan solas flotando en el universo: son parte de las funciones del sistema más complejo que existe, que es el cerebro humano. La idea "nace de la acción y debe volver a la acción", dice Peyret. Para él, todo conocimiento adquirido "*a priori*, inclusive el metafísico, ha salido del trabajo y tiene que servir de instrumento al trabajo, contrariamente á lo que dicen los que afirman que la idea es una revelación, llegada no se sabe cómo" (Peyret, 1907, 427). Nada más lejos del idealismo. Prefiero caracterizar su pensamiento como *naturalista*, entendido como la ontología que rechaza la existencia de ideas autónomas, de

seres exclusivamente espirituales o de cualquier tipo de entidad sobrenatural: lo que existe es natural por definición, y aquello que no puede explicarse actualmente no debe ser objeto de explicaciones sobrenaturales, sino de investigación y conjeturas, que con el tiempo se podrán corroborar o disipar (Bunge, 2001, 149).

DEÍSMO Y ANTICLERICALISMO. Merecen consideración el lugar de Dios y del cristianismo en la filosofía de Peyret: el primero aparece a menudo en su argumentación, y al segundo le dedica parte importante de sus esfuerzos intelectuales. Sostengo que la creencia personal de Peyret —sobre la cual da pistas en varias ocasiones— se puede inscribir en lo que se conoce como *deísmo,* la creencia en la existencia de una deidad suprema a la que se puede acceder a través de la razón o de la experiencia personal, y no a través de la enseñanza de las religiones, por medio de revelaciones, la fe o las tradiciones. Un deísta, en general, puede creer en la existencia de algún ser superior o principio creador, pero no practica ritos religiosos y niega la intervención divina en el mundo. Por eso no acepta la idea de "destino" o "providencia". Muchos de los autores en los que Peyret abrevó son considerados dentro de esa corriente, y en sus propios textos, respecto de la idea de Dios, Peyret en general no la emplea más que como figura retórica, por ejemplo cuando dice: "Dios nos puso en la mano un libro admirable, más admirable que el Evangelio, más admirable que la Biblia y todos los libros sagrados, el libro de la naturaleza, el libro de la humanidad" (Peyret, 1907, 11). Retoma allí una vieja idea que ya habían expresado los filósofos de la naturaleza durante la Modernidad[*]. No obstante, se preocupa por dejar sentado que no profesa el ateísmo:

---

* Para Galileo Galilei, "la filosofía está escrita en este grandísimo libro que continuamente está abierto ante nuestros ojos (…) pero no puede entenderse si antes no se aprende a comprender los caracteres en que está escrito", que son los caracteres matemáticos y las figuras geométricas. Citado por Antonio Beltrán en "Galileo" (en *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, Del Renacimiento a la Ilustración (II)*), Tomo 21, a cargo de Javier Echeverría. Ed. Trotta, Madrid, 2013. 83-84).

cuando discute la noción de "Providencia" concluye sus notas rechazando la acusación de ateísmo: "Al contrario, rindo el más completo homenaje a la divinidad, manifestando la fijeza y sublimidad de las leyes que estableció" (1871, N-III BSJ). Este tipo de definiciones de su parte lo inscriben en una posición deísta, aunque en otra ocasión se declara más cerca de un panteísmo al modo de Spinoza (a quien, vale recordar, también se lo acusó de indistintamente de ateo o de panteísta, cuando para otras miradas nadie expresa mejor el deísmo): "Jamás hice profesión de fe ateísta (…) no soy ateísta, sería más bien panteísta", dice Peyret .

Respecto del cristianismo, para Peyret la Iglesia de Roma es una desviación que tergiversó las ideas de Jesús y se coaligó al poder para sostenerlo y compartir sus privilegios: es uno de los principales escollos —sino el principal— para el progreso de la humanidad. Pero constantemente diferencia entre el cristianismo y la institución clerical. En su obra recupera positiva y enfáticamente los principios e intenciones del cristianismo primigenio, y sostiene que las primeras comunidades cristianas practicaban la propiedad común de los bienes, el voto universal y la igualdad de mujeres y varones, así como no hacían diferencia de etnias o razas (Peyret, 1917, 95-97). Entiende al cristianismo —así como al budismo— como hitos relevantes, importantes pasos en la evolución humana, en el perfeccionamiento de sus ideas morales, y así lo desarrolla en su *Historia de las religiones*. Al mismo tiempo, rechaza con fuerza la idea de *Providencia,* de un destino escrito o decidido por alguna divinidad. En una serie de notas de 1871, Peyret se explaya sobre esa cuestión y expresa su pensamiento naturalista y humanista:

> Solo los charlatanes, los tiranos y los alucinados, que son sus cómplices involuntarios, pueden para esplicar los sucesos históricos, los fenómenos sociales, valerse de entidades sobrenaturales y extra-racionales. El mundo moral se rige como el mundo físico por leyes fijas e invariables. Cuando se violan las unas ó las otras se producen desórdenes y catástrofes. La ley soberana del mundo físico se llamá equilibrio; la ley soberana del mundo

> moral se llama justicia. Tal es el órden inmutable puesto por el creador y no hay necesidad alguna de buscar intervenciones providenciales, golpes de teatro para esplicar lo que la observación de los hechos esplica. (1871, N-I BSJ)

En esas mismas notas hace visible su concepción sobre la teología: señala que *ciencia y teología* "son dos cosas que se repugnan completamente" y por tanto no pueden ir juntas. Y argumenta:

> Si los hombres edifican una ciudad en un terreno volcánico, y si una erupción la destruye, ¿podrá un sabio venir á decirnos que es un castigo de Dios por sus iniquidades y pecados? Sin embargo aquí hemos visto a un canónigo sostener en sus sermones que el terremoto en que había desaparecido la ciudad de Mendoza, debía atribuirse á la ira de Dios, porque ese pueblo era muy corrompido (…) Ahora la fiebre amarilla se atribuye á idénticas causas por todos los que se burlan de la especie humana ó de sí mismos. No son las letrinas de Buenos Aires, no son las aguas corrompidas del Riachuelo, no es la violación de todas las leyes higiénicas que produjo la espantosa peste; es la venganza de Dios contra una ciudad infame donde se abrigan los masones y perversos que tienen el atrevimiento de pedir la absoluta libertad de cultos, la separación completa de la Iglesia y del Estado (*Ibídem*).

Da de paso su mirada sobre la filosofía de la ciencia:

> En todos los ramos del entendimiento el espíritu humano sigue la misma marcha: todos los conocimientos han pasado por el período teológico, antes de llegar al científico. Antes de ser la astronomía, la ciencia de Galileo, de Kepler, de Newton, de Laplace, ella fué la astrología de Nostradamos, de Mateo Laensberg y otros alucinados. Antes de ser la química, la ciencia de Lavoisier, de Gay-Lussac, de Dovy, de Raspail, ella fue la misteriosa alquimia que buscaba la piedra filosofal y la transmutación de los metales. Pues bien, la ciencia social está todavía en la infancia, es decir en el período teológico. A cada momento para esplicar los fenómenos sobre los cuales dirige su observación, recurre a entidades sobrenaturales, a seres invisibles, a la Providencia… (*Ibídem*).

¿POSITIVISMO? Es habitual inscribir a Peyret en el pensamiento positivista, simplificación que se basa en sus referencias a pensadores como Augusto Comte o Herbert Spencer, sobre todo en

sus polémicas y dado el prestigio de ambos en aquel contexto. Pero no ahorra cuestionamientos contra ellos, como mostraré. Despejar o refutar simplificaciones puede parecer una tarea menor, pero es necesaria cuando se encuentran formulaciones como esta: "Científicos como Alejo Peyret consideraban que el avance de las ciencias físicas y sociales disolvería la miseria", dice Adriana Puiggrós, en antojadiza interpretación de las ideas de nuestro autor (2003, 59). La cita forma parte de su libro sobre la historia de la educación argentina, muy utilizado en la formación docente desde hace años. Ese tipo de simplificaciones erróneas abundan en la bibliografía. En el caso de Peyret, la adscripción al positivismo que se le atribuye soslaya sus agudas críticas hacia los dos pensadores que mencioné, y hacia el positivismo en general. La principal y más notable, por anticipatoria de miradas que vendrán muchos años después, es la acusación de eurocentrismo:

> No está la mayor parte de los pensadores europeos en las condiciones requeridas para componer la filosofía de la historia (…) Porque el pensador europeo queda engolfado en un piélago de preocupaciones contra las cuales le es dificilísimo reaccionar (…) No puede un hombre solo llevar a cabo lo que necesitaría la cooperación de una legión de sabios, el trabajo colectivo y sucesivo de varias generaciones. Pero ante todo, y para despejar la cuestión, hay que salir de ese centro a fin de abarcar con una mirada el conjunto histórico y social (…) recorrer el mundo, comparar los pueblos, las naciones, las razas, los climas, las latitudes intelectuales y sociales para conseguir una idea de la tierra entera y del destino humano. (…) Sin esto, la inteligencia más privilegiada queda expuesta a fracasar, como le sucedió a Augusto Comte (…) ¿Adónde fue a parar el pensador eminente, el sabio ilustrísimo? A la reconstrucción del doble despotismo religioso y político, a la institución de la autocracia científica, so pretexto de reemplazar la caduca religión del pasado. El mismo Herberto Spencer (…) ha llegado a conclusiones sociológicas que pugnan evidentemente con la observación histórica y con las tendencias sociales. (Peyret, 1917, 33-34)

A Comte además lo fulmina por su pretensión "dogmática" y lo califica como una "utopía del pasado" (Peyret, 1871 LR BSJ). La contundencia de la crítica peyretiana a Comte y Spencer se reitera

en numerosas oportunidades y a veces con toques graciosos*. Peyret ve al positivismo como una etapa de la evolución del pensamiento humano, y además, como una etapa concluida, que dejó avances pero no alcanza a constituir en plenitud el progreso humano, que por otro lado, es siempre perfectible y mejorable.

La limitada mirada de la bibliografía sobre el "positivismo de Peyret" se expresa también en esta cita de Rodolfo Puiggrós: "La Iglesia positivista, con sus dogmas, su culto y su calendario, se mezcló con los dogmas, el culto y el calendario masónicos". Asegura que la ola inmigratoria trajo, "junto a millares de brazos que crearon nuestra agricultura y nuestra industria capitalistas, a educadores, como Alejo Peyret y Amadeo Jacques, que profesaban la religión positivista". Y luego presenta un catálogo de rasgos:

> Con la «generación del ochenta» el positivismo cobró plena jerarquía en el gobierno y en la cultura, como sinónimo de una actitud antifilosófica ante la vida, mezcla de oportunismo, individualismo y pragmatismo. (…) «Ser positivista» equivalía, en el lenguaje corriente, a enriquecerse o ascender a los puestos públicos, haciendo gala de habilidades y vivezas. (…) Los pobres que se morían de hambre aplastados por el avance del latifundio y de los monopolios extranjeros no eran, por cierto, positivistas. Martín Fierro fue el más antipositivista de los argentinos. (…) El positivismo dominante en la Argentina (…) mereció de los sectores criollos populares (...) igual repudio que el liberalismo de tiempos de Rivadavia. (2006, 11-12)

Esta especie de caricatura banal del positivismo se ha convertido en la Argentina en un lugar común, aceptado acríticamente en ámbitos académicos, pero poco tiene que ver con la prédica de Peyret, quien fue una de las pocas voces que

---

* Por ejemplo, cuenta Peyret en *Una visita a las colonias…* que "el famoso filósofo positivista A. Comte tiene discípulos entusiastas en la ciudad del Paraná; su nombre, junto con los de Littré y de Spencer, ha sido dado á una calle de un nuevo pueblo proyectado y va unido con el del General Racedo. Confieso que esto fué una sorpresa para mí, que tuve la paciencia en otra época de digerir los indigestos volúmenes de ese gran pensador y de traducirlos al idioma vulgar". (1889, 176)

denunciaban —como lo he mostrado en mi tesis doctoral— las odiosas cuestiones enumeradas por Puiggrós, quien claramente en este caso está hablando de un autor con completo desconocimiento de su obra[*]. Sobre Comte y sobre Spencer es categórico: señala que si bien en su juventud llegó a considerarse discípulo e incluso contribuyó a difundir sus ideas, cuando pudo leerlo "con holgura y sin preocupaciones", pudo comprender que se encontraba muy lejos de sus ideas. Así lo dice:

> Las conclusiones de Comte en su *Religión positiva* no son las mías. Para mí, Comte ha fracasado completamente en su ensayo de sistematizacion *sociológica*. Mas tarde, Herbert Spencer quiso perfeccionar el *comtismo,* pero tampoco ha acertado. En resumidas cuentas, no me quedo con el francés ni con el inglés; he resuelto quedarme conmigo y volar con mis propias alas. (Todas las cursivas en el original) (Peyret, 1881, LP)

EVOLUCIONISMO. El *evolucionismo* de nuestro autor tiene pocos vínculos con la idea de Spencer y otros autores del llamado "darwinismo social", esa incorrecta aplicación a la teoría social de la llamada "supervivencia del más apto" que surge de las investigaciones de Darwin, con escaso apego a lo que sostuvo el célebre naturalista (1909, 70)[**]. En esa interpretación elitista y

---

* De paso hago notar que uno de los autores que más bregó por rescatar del olvido a Peyret fue Fermín Chávez, habitualmente considerado dentro de la misma corriente que Puiggrós (revisionismo histórico), más allá de los matices entre ellos: Puiggrós proviene del marxismo, Chávez de un nacionalismo católico.

* * El propio Darwin advirtió contra el intento de utilizar sus teorías y conclusiones en favor de la exacerbación del individualismo. En su obra *El origen del hombre*, de 1871 da ejemplos de la capacidad de compasión y de apoyo entre animales de las distintas especies, y por supuesto, en la especie humana. Y asegura: "Hemos visto que en los primeros períodos de la historia del hombre, los deseos expresados por la comunidad han influído en alto grado sobre la conducta de cada uno de sus miembros y buscando todos la felicidad, el principio de 'la felicidad mayor' ha llegado a ser una guía y un fin secundarios importantes. De este modo no hay necesidad de colocar en el vil principio del egoísmo los fundamentos de lo que hay de más noble en nuestra naturaleza, á no ser que se llame egoísmo la satisfacción que experimenta todo animal cuando obedece á sus propios instintos y el disgusto que siente cuando no puede realizarlos" (1909, 70).

exclusivista, el humanismo, el cuidado por los más vulnerables, la cooperación, la solidaridad como base de la organización social, son cuestionados porque involucran una interferencia con las supuestas leyes de la naturaleza. Nada más lejos del pensamiento de Peyret. Su evolucionismo es de otro orden y de otro origen, y de hecho se pueden encontrar escritos de Peyret donde pone en duda las conclusiones de Darwin precisamente por los ecos del darwinismo social que le producían un enorme rechazo. Vemos algunas de sus afirmaciones para verificar cuánto se aleja, al mismo tiempo, del pensamiento de Rousseau y de las conclusiones a las que arriban Spencer o antes Hobbes:

> El hombre de la naturaleza no es el ser bueno y razonable soñado por los filósofos, es un animal egoísta, que no busca más que la satisfacción de sus deseos, inconsciente del mal, matando a quien lo estorba. Hay que domar en él la fiera y sino, se pondría en peligro la civilización. Es un error, pues, peligroso creer que bastaría desarmar el Estado y libertar a los hombres de toda traba para que el órden se establezca. En economía política no hay sino una ley natural, y es que el hombre para vivir debe alimentarse. Todo lo demás es materia de reglamento. Y asimismo esta ley sufre repetidas violaciones. Valiéndose de la esclavitud y de la servidumbre, los fuertes se han exonerado de esa obligación, viviendo ociosos á espensas de los débiles. (Peyret, 1875, LR BSJ)

En otro escrito advierte que no ha tomado la pluma "para refutar á Darwin, y no podría hacerlo científicamente", pero sí para "protestar como miembro de la corporación humana, contra esa tendencia de la ciencia natural que pretende rebajarnos al nivel de los cuadrumanos" (Peyret, 1875 LR BSJ). Peyret no reacciona desde una posición creacionista o conservadora, sino que por el contrario, al tiempo que enfatiza la conexión de la especie humana con las demás especies animales, lo que rechaza es el uso de ese tipo de argumentos para justificar la competencia salvaje o peor, la aniquilación de los débiles:

> Si los sabios que estudian la naturaleza se fijasen alguna vez en el conocimiento de las leyes del mundo histórico, no incurririan en tan estrañas afirmaciones, no sentarian teorías solo buenas para infundir la desesperación y espantar la conciencia que está en busca de la eterna jasticia, procurando todos los medios de realizarla y de encarnarla en el órden social. Sin duda alguna, no debemos enorgullecernos demasiado, venimos de muy abajo; tenemos en nosotros todos los instintos de las especies creadas, la crueldad del tigre, la lujuria del mono, la rapacidad del lobo, la astucia del zorro, la maldad venenosa de la víbora; pero llevamos también, sublime contrapeso, la mansedumbre del cordero, la fidelidad del perro, las tiernas afecciones de la paloma, y sobre todo la facultad de reaccionar contra nuestros instintos y de idealizar nuestras pasiones y hasta nuestros vicios. A esa facultad prominente debemos todo ese mundo nuevo que viene superponiéndose desde tantos siglos al mundo material, creacion de la ciencia y del arte, que no imita sino que transforma perpetuamente, la cadena maravillosa de la civilización. (*Ibídem*)

HUMANISMO Y PACIFISMO. Respecto del humanismo, es una antropología filosófica que pone a la dignidad humana como centro de las preocupaciones, rechaza las creencias sobrenaturales, defiende los derechos humanos, afirma que la moral no deviene de Dios sino de las personas y por ende las obligaciones éticas que éstas tienen no son con una divinidad sino con sus semejantes (Bunge, 2001, 100). Por supuesto que hay humanismos religiosos, pero sus tesis centrales no difieren de las mencionadas. El humanismo de Peyret es potente y se expresa entre otros aspectos en la adopción de "la idea de Kant, la idea económica, internacional". Destaca de Kant la necesidad de

> abandonar la teoría de las nacionalidades, fundadas en los idiomas, en las fronteras, idea rezagada, idea anti-progresista, idea anti-civilizadora, idea absolutista, idea absurda por sus consecuencias, preñada de guerras y de barbarie, para adoptar la idea de la mutualidad universal, fundada en el trabajo y en el cambio. (Peyret, s/f, LR BSJ)

No es la única presencia de Kant en los escritos de Peyret, quien lo destaca como "el pensador más grande de la Alemania

moderna". Resalta que Kant advirtió que la Revolución Francesa "iba a tomar proporciones universales" y en ella saludaba "la revolución cosmopolita: las ideas no tienen patria" (*ibídem*). Resalta el proyecto de Kant de la Paz Perpetua (1875, LR BSJ)* y lo seduce que para el pensador de Königsberg, el derecho internacional debía fundarse, en el futuro, "en una confederación mundial de estados independientes y en la alianza libre de los pueblos" (1885, BSJ). Nada más caro a los ideales de Peyret. A partir de la idea de Kant, Peyret desarrolla su propia mirada respecto de su país de adopción:

> La tendencia del siglo es evidentemente hacia la confederación universal. Las fronteras tienen que desaparecer por la acción irresistible de las fuerzas económicas, por el comercio, por el ferrocarril, por las relaciones cada vez más multiplicadas de los pueblos, en fin, por la adopción de lo que llamaremos la ciudadanía cosmopolita. En Europa las fronteras se comprenden todavía porque las comarcas son habitadas por pueblos que hablan idiomas distintos, que no pueden entenderse (…) Pero entre naciones que hablan el mismo idioma, que pertenecieron en otro tiempo al mismo imperio, esas delimitaciones deben perder mucho de su importancia. Si se reuniera un congreso sud-americano formado de delegados de los diferentes estados del continente, podría dictar un conjunto de disposiciones relativas a las cuestiones internacionales que produciría soluciones satisfactorias sin necesidad de tanta diplomacia ni de aprestos bélicos. (Peyret, 1874 LR-BSJ)

En ese mismo humanismo profundo se inscribe su *pacifismo*, que se manifiesta en abundantes argumentaciones a lo largo de su producción intelectual, pero pocas veces con tanta claridad como en las notas que dedicó a la injusta Guerra del Paraguay:

> Si el pueblo paraguayo está satisfecho con su régimen político, nadie tiene el derecho de obligarlo a mudarlo. La libertad es una planta que debe brotar naturalmente del suelo para prosperar: si viene importada de afuera, no echará raíz ninguna, aunque se la riegue de sangre. La libertad traída

---

* Peyret vuelve sobre *La Paz Perpetua* de Kant en numerosos textos a lo largo de los años.

> por el estrangero es una contradicción palpable que no puede tener cabida entre los hombres de buena fe. Mejor vale el despotismo nacional que la libertad exótica. La historia de todos los tiempos y de todos los pueblos lo comprueba (1867, N-III).

DIALÉCTICO. El de *dialéctica* es un concepto brumoso en filosofía, que como tantos, puede interpretarse de distintos modos. Desacreditado como método —dado que no ha ofrecido jamás un procedimiento estandarizado— la dialéctica puede ser entendida actualmente como una ontología, es decir una teoría filosófica sobre lo existente (Bunge, 2001, 51-52). Así comprendida, tiene tres proposiciones o "leyes": todo lo que existe es una unión de contrarios; todo cambio se origina en una oposición ("contradicción"); la calidad y la cantidad se relacionan y transforman entre sí. Más allá de la indemostrabilidad de estas "leyes", lo cierto es que muchos pensadores construyen sus perspectivas analíticas a partir de ellas. Peyret lo hace con frecuencia, contraponiendo términos opuestos en su análisis de la sociedad, de la naturaleza, de la historia de las instituciones, etc. El motor de las transformaciones es la oposición de los contrarios, ya sean ideas como intereses. Por ejemplo, los enfrentamientos entre la democracia y la aristocracia en la antigua Atenas "no eran otra cosa que los dos elementos económicos constitutivos" de esa sociedad, los poseedores y los desposeídos, la aristocracia y los sectores medios, los ricos y los pobres (Peyret, 1883, 31). Y es consciente de que utiliza el mecanismo: "El antagonismo es la condición del progreso, sin él, sin la antinomia, no habría movimiento, no habría adelanto posible en la humanidad" (*Ibídem*, 40). Vale recordar, de paso, que si bien utiliza ese esquema de análisis, no lo hace de una manera mecánica ni esquemática, sino más bien como una forma de esclarecer qué elementos se encuentran en pugna en diferentes situaciones (e incluso marcando las que considera falsas antinomias, como lo hizo de modo ejemplar en el caso de *civilización y barbarie).* En otro texto revela su opinión: "Tesis, antítesis, síntesis: tal es la marcha del

entendimiento humano en todas partes y siempre" (1907, 418). Aquí es importante señalar que Peyret no toma la fórmula de Hegel, pensador que no le simpatiza en absoluto (quien además no es el autor de esa expresión, aunque erróneamente se le suele atribuir*): "Las teorías de Hegel no son más que un remedo de la barbarie guerrera y de la supremacía militar", afirma Peyret. "La idea que predomina en los sostenedores del imperio alemán es la de Hegel, que es un filósofo de la fuerza" (Peyret, s/f LR BSJ).

HISTORICISMO. Finalmente, una breve mención al *historicismo* que le atribuyen a Peyret algunos autores, como Fermín Chávez, quien lo considera un genuino y valioso antecedente del "historicismo federal". Para Chávez, "sin forzar su ubicación doctrinaria, podríamos colocarlo entre quienes sostuvieron la tesis historicista en nuestra evolución cultural" (1982, 34). Si por historicismo se entiende, como propone Chávez, la corriente filosófica y la metodología que exigen "comprender y juzgar hechos, pueblos y épocas del pasado de acuerdo con sus condiciones históricas particulares" (1978, 53), es decir, excluyendo toda generalización racional de los mismos, no parece inconveniente incluir a Peyret dentro de esta amplia corriente. Cuando reflexiona sobre el pasado o intenta comprender (o explicar) fenómenos sociales se caracteriza por ese esfuerzo conceptual que implica evitar universalizar el presente propio. Sostenía que nada en la sociedad puede comprenderse si no se sitúa dentro de una perspectiva histórica. No obstante, sería un error reducir la complejidad de su pensamiento a ese único rasgo. O a cualquiera de los que enumeré en estas páginas para caracterizarlo. Esa es precisamente una de las señales singulares de su pensamiento filosófico, lo que lo convierte en tan difícil de encasillar.

---

* Como es sabido, fue Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) quien acuñó esa expresión para traducir el proceso dialéctico. La terminología que Hegel utilizó es la de "abstracto, negativo y concreto".

CONCLUSIONES. En estas páginas mostré que el pensamiento filosófico de Peyret bebe en fuentes diversas y que su originalidad consiste en sintetizar por primera vez esas perspectivas en una misma cosmovisión filosófica, que no puede ser caracterizada de manera simplista y en cambio se puede —sin adentrarnos todavía en su filosofía política— como *realista científica, naturalista, evolucionista, humanista, pacifista, dialéctica e historicista*. ■

Bibliografía

Bunge, M. (2001) *Diccionario de filosofía,* Editorial Siglo XXI, México.

Chávez, F. (1982) *Historicismo e iluminismo en la cultura argentina*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Chávez, F. (1978) "Qué es el historicismo", en *Megafón*, Temas 7-8, Ediciones Castañeda, Buenos Aires.

Darwin, C. (1909) *El origen del hombre,* Ed. F. Sempere, Valencia.

Puiggrós, A. (2003) *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la Conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, R. (2006) *Historia crítica de los partidos políticos argentinos.* Tomo 2. Editorial Galerna, Buenos Aires.

Textos de Alejo Peyret

— (1860) "Inmigración y colonización", en *El Uruguay*, 10 de junio de 1860, Concepción del Uruguay.

— (1867) "El año de 1866" (Nota III), en *El Uruguay*, 8 de enero de 1867. Concepción del Uruguay.

— (1881) *Cartas sobre Misiones,* Imprenta de La Tribuna Nacional, Buenos Aires.

— (1881) "La opinión de Augusto Comte", en *El Libre Pensador,* 17 de febrero de 1881. Buenos Aires.

— (1883) *Conferencia sobre la historia de las instituciones libres,* Imprenta La Tribuna Nacional, Buenos Aires.

— (1889) *Una visita a las colonias de la República Argentina,* Tomos I y II, Imprenta La Tribuna Nacional, Buenos Aires.

— (1907) *Discursos*, Buenos Aires, Félix Lajouane & Cía.

— (1917) *La evolución del cristianismo,* Ediciones La Cultura Argentina, Buenos Aires.

Textos de Peyret en Biblioratos del Museo San José (BSJ)

"La providencia", Nota I, 15 de octubre de 1871. Sin nombre de la publicación.

"La providencia", Nota III, 24 de octubre de 1871. Sin nombre de la publicación.

Polémica con Segundo Flores, en *La República.* Recorte sin título, firmado en San José, 31 de diciembre de 1871.

"Lecciones de derecho constitucional, por D. Florentino González", en *La República,* junio de 1872.

"Consejos políticos", en *La República,* febrero de 1874.

"La ciencia económica", *La República,* 1875.

"La situación", en *La Reforma*. 1875, firmado como "Un observador imparcial".

"Espiritismo", en *La Crónica,* 1885.

"Política europea", sin firma ni datos de publicación. Abril de 1885.

"Una frase de Víctor Hugo", en *La República*, sin fecha, firmada como "Un francés".

“ETIQUETA: FEMINISTA”. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL MOVIMIENTO EN LA ARGENTINA

Milagros Basgall[*]

El movimiento feminista actual se ha vuelvo visible, en gran parte, gracias a las repercuciones que le han otorgado los medios de comunicación y las redes sociales individuales y/o de colectivos/agrupaciones, al menos en lo que respcta a la sociedad argentina. Sin embargo, lo que se muestra masivamente de este movimiento nos lleva a sostener que se trata de un fenómeno homogéneo, aunque existan perspectivas más radicales dentro del mismo. Los medios de comunicación más consumidos y de mayor poder influenciador se enfocan en mostrar sólo una parte del mismo, construyendo así un estereotipo de dicho movimiento. Este feminismo estereotipado reforzó un ideal de mujer emancipada que es propio de una visión eurocentrista, adoptada por los sectores dominantes de nuestro país, que solo valida o legitima aquello que está por dentro de lo académico o formal. (Por ejemplo, la validación a mujeres que acceden a un estudio formal o a un trabajo formal, siendo escasas las mujeres reconocidas por el mismo

* Nació en 1998 en Concepcion del Uruguay. Es profesora en Filosofía egresada del ISFD de la Escuela Normal Superior Mariano Moreno y coordinadora de actividades en Fundación Micaela García "La Negra".

movimiento fuera de esa visión; quizás las mujeres dedicadas al cuidado pueden configurar algunas excepciones, en tanto han sido reconocidas dentro de la ética del cuidado, en cierta medida; pero no lo son, por ejemplo, las que se dedican a la salud desde una visión ancestral o las que divulgan conocimiento de su cultura y saberes de pueblos originarios).

¿Hay mujeres en la Argentina que no se reconocen a sí mismas como feministas a causa de un rechazo al estereotipo homogéneo que se instaló socialmente sobre dicho movimiento? ¿Por qué tiene mala prensa ser feminista? ¿Existe una sola forma de serlo? ¿Quién determina las respuestas a estos interrogantes? El objetivo del presente texto es analizar si es que existe un malestar en el feminismo por un estereotipo instalado sobre este fenómeno social, y reflexionar si esto podría conllevar a la falta de interés e involucramiento en las causas que atraviesan la realidad desigual de las mujeres en el país.

SER FEMINISTA Y PIFIARLA. Muchas veces las mujeres hemos tenido que *hacernos feministas*, no en el sentido de la convicción sobre transformar las injusticias que atraviesan nuestras vidas por ser sujetos feminizados, sino por cumplir con los criterios de mujer empoderada, fuerte, luchadora, con voluntad de perder muchas contradicciones que conviven en sí mismas, como el afecto por los varones de su entorno o el gusto por prácticas tradicionalmente relegadas a las mujeres (como por ejemplo la maternidad deseada, las tareas de limpieza, el orden, la cocina y demás actividades destinadas al cuidado). Pareciera extremo lo que digo, sin embargo como mujer me permito hablar desde la experiencia, mía y de mis pares, que a menudo sentimos y hasta en chiste —no tan chiste— decimos "te fallé feminismo…" para expresar que nos salimos de ese criterio emancipador, que pareciera exigir lo mismo que el patriarcado a las masculinidades. Ser "intelectuales", tener cierta

frialdad emocional, poder combatir con valentía y firmeza nuestras ideas, etc. Nos exige ser lo que no todas somos ni queremos ser, o al menos eso parecía ser el ABC para ingresar a la "escuela feminista" de las calles porteñas en 2015.

Ya lo han mencionado autoras como la socióloga Raquel Gutiérrez Aguilar: "Se pretende que somos convocadas a los espacios sociales en tanto iguales, se asume que no existen diferencias; más aún, a esta noción se le valora como la más progresista de todas y así, una y otra vez, nos vemos compelidas a incorporarnos, escindida y frustrantemente, a un universo de racionalidad masculina". (1999, 20)

La cuestión del feminismo ha sido un debate fundamental en la filosofía contemporánea. En nuestro país fue un resplandor con la conformación de la movilización que respondió a la consigna "ni una menos" (2015), luego de un estallido social en rechazo a la cantidad de femicidios ocurridos en los últimos años. La sociedad se había apropiado de un debate filosófico que no se agotaba en el ámbito académico sino que cobró relevancia en lugares disímiles: en las aulas de las escuelas secundarias, en los hogares de las clases sociales más populares, en espacios barriales y por sobre todo, en las calles. Los interrogantes y análisis que se fueron desarrollando dieron visibilidad a movimientos preexistentes a este hito, así como también fueron originándose nuevos colectivos que responden a consignas derivadas de la premisa general.

En este escenario político, filosófico y cultural subyacen otras luchas sociales que no están completamente saldadas y que podría decirse que se agrietan con cada nueva crisis social. La cuestión irresuelta del unitarismo y el federalismo se ve fuertemente marcada en la influencia de poder que se entrama en la interna del colectivo feminista. Para quienes vivimos por fuera de la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires la comunicación de estos hechos sufre recortes objetivos. ¿A qué me refiero? A la influencia de los medios de comunicación que en su mayoría se concentran en la Capital o en el conurbano bonaerense, el área ahora conocida como AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires). Estos medios se caracterizan por compartir información con una comunicación contaminada de morbo y sensacionalismo, al punto de generar lo que se supone que se quiere combatir y a su vez rutinizando las violencias por razones de género, poniendo énfasis en una parcialidad de la información que en muchas ocasiones banaliza la complejidad de la lucha y enfrenta a los actores políticos de un mismo movimiento. Uno de los ejemplos más frecuentes lo constituye la cobertura del enojo por los grafitis tras marchas o movilizaciones sin profundizar o indagar acerca de lo que denuncian los mismos.

Así mismo, la influencia de pensadoras que voluntaria e involuntariamente se han convertido en divulgadoras y voceras del movimiento feminista es relevante para quienes deciden incorporar esta perpectiva y/o lucha en su vida cotidiana o en los espacios que eligen para militar el feminismo. Sin embargo, la falta de actitud crítica y reflexiva de quienes reciben la influencia de estas divulgadoras tiene como consecuencia que una opinión o comentario que parte de estas intelectuales sea tomada o se vuelva una verdad indiscutible dentro del movimiento, y es tal la fuerza que se le otorga desde la difusión y su repercusión, que termina siendo reproducida o militada por el colectivo feminista sin ser sometida a duda en su generalidad.

La lucha de las mujeres porteñas no siempre es la misma que en el resto del país, porque muchos de los derechos que ellas ya han adquirido, las oportunidades de las que están gozando, aún son tema de debate en las provincias en donde contamos con menos

herramientas y recursos en materia económica y de acceso a la salud y educación entre otras. Podríamos pensar entonces que teniendo una visión porteña de la problemática, difícil será buscar soluciones federales y situadas al contexto y realidad de cada comunidad.

Si bien en la actualidad se habla de un feminismo "horizontal" como un movimiento que no depende de líderes y que se maneja con autonomía, siguen predominando las influencias lastimosas de quienes deshabilitan la palabra entre compañeras o miden con una determinada vara los "niveles de feminismo" de una persona. Para emplear una figura metafórica muy ilustrativa: como si no pudiéramos ser Susanita y Mafalda a la vez. Recuerdo uno de los cánticos que se entonaban en las marchas por la Ley IVE, que decía algo así: *"Yo no soy señorita ni Susanita / tampoco sumisa / porque mujer que lucha y se organiza / no plancha camisa"*. Y pienso en la vuelta a casa donde muchas nos reencontramos con nuestras madres limpiando nuestros hogares para que pudiéramos salir a estudiar y marchar sin preocuparnos por el sostén del hogar. Hoy pienso si seguiremos vocalizando esas canciones que indirectamente desacreditaban a muchas o pretendían establecer quiénes eran o no parte de la lucha, aunque fuera por mera repetición y desde la ingenuidad. Pienso cuántas de nosotras somos Susanita o hijas de Susanita y aun así desde nuestro lugar hacemos lo que podemos para cambiar la realidad de nuestro rol asignado en la sociedad.

MAFALDA, VESTIDOS Y CULTURA. En un diálogo de las historietas de Quino, Mafalda y su amiga debaten si tener vestido o cultura, como ideas contrapuestas y me río de solo ver que Mafalda defiende la idea de tener cultura ¡pero siempre lleva puesto un vestido! También pienso en las mujeres luchadoras de nuestra historia y de quienes probablemente hayamos heredado la militancia del amor y del cuidado como formas de hacer política. Pueden convivir pañales de tela e ideales en nuestra cabeza: tal fue

la herencia que Madres y Abuelas de Plaza de Mayo nos dejaron a las mujeres argentinas. Pueden convivir los vestidos y moños con la riqueza de la cultura, como en la figura de Mafalda. Quizás ser feminista y *pifiarla* sea lo necesario para comenzar un debate superador, una acumulación propia de experiencias sobre "ser feminista" escapando a etiquetas y manuales de cómo debemos ser. Construyendo, visibilizando y difundiendo las construcciones de pensamiento locales, situadas en nuestro alrededor, empatizando con quienes recién comienzan a cuestionar "lo obvio" y —por qué no— a desrutinizar las consignas que creíamos tener saldadas. A ser convocadas en tanto lo que somos: personas diversas, diferentes, singulares. ■

Referencias bibliográficas

Gutiérrez Aguilar, R. (1999) *Desandar el laberinto. Introspección en la feminidad contemporánea*, Muela del Diablo editores, La Paz, Bolivia.

LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FILOSOFÍA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARIANO MORENO: EXPERIENCIA/VIVENCIA DE UN ESTUDIANTE REPRESENTADA EN UNA NARRATIVA

Francisco Schab[*]

En el año 2018 me encontraba como estudiante en el tercer año de la carrera Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía en la Escuela Normal Superior Mariano Moreno, y dentro de esa trayectoria educativa, cursando las asignaturas correspondientes al plan de estudio, siendo una de ellas Práctica Profesional Docente III, el espacio que antecede a lo que se conoce comúnmente como la residencia. Ser docente equivale a pasar por este recorrido durante su formación, a experimentarlo, vivenciarlo.

---

* Nació el 5 de junio de 1992 en Concepcion del Uruguay. Profesor en Filosofía egresado del ISFD de la Escuela Normal Superior Mariano Moreno y profesor en Historia egresado de UADER.

El objetivo del presente escrito es dar cuenta de ese momento y cómo lo analiza, piensa, siente, actúa, en definitiva, como lo vivencia un estudiante, expresándolo por escrito en una narrativa. Precisamente la asignatura mencionada finalizaba con la presentación de este formato escrito, donde se daba cuenta del recorrido por el espacio, relatándolo en primera persona. Se trata de un escrito personal, encontrándose presente la teoría abordada desde la asignatura pero, sobre todo, la relación de esta con la práctica. Se pretende mostrar un recorte de ese transitar, poniendo en palabras cómo vive esta etapa un estudiante, qué sensaciones y contradicciones lo atraviesan. Al decir de Davini (2015, 127):

> La centralidad de la enseñanza no significa el retorno a un tecnicismo superado o una mirada instrumental de la docencia. Implica, en cambio, comprenderla como práctica deliberada dirigida a que los futuros docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana, en el marco de las grandes finalidades humanas, sociales y políticas de la profesión. No hay buena enseñanza si estas finalidades no forman parte de la formación profesional.

El accionar del docente es amplio, no es solo "ir al aula" y "dar clase". Y si pensamos en esa tarea solamente, detrás de ella hay todo un proceso de armado, de producción, donde en este caso el alumno practicante debió enfrentarse con muchas situaciones para que ese "encuentro áulico" se concretara. Algo que recorría mi pensar consistía en que "una de las cuestiones que inquietan inicial y recurrentemente a cualquier educador es la relación entre su tarea y el contexto social, es decir, la posibilidad de que la propia acción contribuya, al menos en parte, a mejorar la sociedad" (Siede, 2007, 34). Como practicante me sentí movilizado, desde un primer momento, a que mi intervención con los estudiantes sea significativa para ellos y constituya un aporte a la sociedad.

El compartir esta producción representa, desde mi punto de vista, el poder dar lugar a que otros docentes y estudiantes se

sientan interpelados, movilizados desde sus experiencias, reconociendo las múltiples sensaciones que despiertan en uno. En palabras de Migueles (2014, 246):

> Las prácticas de enseñanza suponen una instancia conmocionante, que desestabiliza al punto tal de quedarnos sin los más firmes soportes que nos sostenían. En tanto experiencias, dejan entrever la finitud de la condición humana. Su negatividad, al tiempo que destituye lo conocido, la condición dada del objeto (Zemelman, 1992), es también una exigencia de reflexión, de objetivación, de análisis y de apertura a nuevas experiencias y nuevos saberes.

El practicante atraviesa su recorrido desde su experiencia previa, desde su trayectoria. Siguiendo a Siede (2007, 41) la educación nunca es neutra y la acción de la escuela "está atravesada por relaciones de poder" que se expresan en la selección de contenidos y en las modalidades de enseñanza, en mecanismos de control y criterios de justicia, en los modos de relación interpersonal y en lo que promete a cada uno. "Cada sujeto mira la acción de enseñanza desde sus intereses, creencias y expectativas". En mi experiencia de práctica docente pude experimentar esta sensación de encontrarme en un lugar donde tuve que tomar posicionamientos concretos, debí elegir (con todo lo que ello conlleva), tomar decisiones y asumir las consecuencias de las mismas. Esto, para un estudiante practicante, representa un momento de formación muy potente y necesario, que sin duda va acompañado de dudas, inseguridades y cuestionamientos.

El compartir este trabajo busca construir un diálogo, un vínculo desde donde pensar la enseñanza en las escuelas secundarias, el poder asumir un compromiso ético y político (a decir de Davini) con respecto a nuestro trabajo como docentes. Henry Gireaux propone una categoría interesante para pensar la docencia, la de los profesores como intelectuales transformativos:

> En primer lugar, ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una

definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos. En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicos y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. En tercer lugar, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan (1990, 176).

A continuación se presenta un recorte de la narrativa que realicé durante mi instancia de cursada de la asignatura Práctica Profesional Docente III en el año 2018. La misma cuenta con una introducción, un desarrollo donde se describen los diferentes momentos atravesados durante las prácticas, y una conclusión general de esta instancia formativa. Sin duda que si la pienso desde hoy, habrá cuestiones que modifiqué, nuevos pensamientos y sentimientos que ya no están o fueron cambiando.

AULA Y ENSEÑANZA. LOS PRIMEROS PASOS EN FILOSOFÍA CON ESTUDIANTES SECUNDARIOS.

Introducción. Desde que comencé a estudiar el Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía constantemente me surgieron interrogantes acerca de esta profesión: cómo dar clases, cómo relacionarme con los estudiantes, cuáles son las prioridades que un docente debe tener, qué enseñar, si siempre se debe seguir un mismo formato o si este debe adaptarse al contexto, entre otras. Al envolverme en este espacio que es la filosofía y su relación con la enseñanza no puede dejar de generarme nuevos interrogantes, los cuales de por sí ya pertenecen a la profesión.

> La relación entre la filosofía, la actividad del filósofo y la enseñanza de la filosofía es bastante conflictiva, o al menos ambivalente: puede oscilar entre el amor y el odio. ¿Debe el filósofo enseñar filosofía? Si el filósofo enseña ¿enseñará su propia filosofía? ¿Puede, o debe, el profesor de filosofía, filosofar? ¿Puede no filosofar?" (Obiols, Cerletti y Ranovsky s/f, 1).

Pero es este camino de replanteos y crecimiento donde el contacto con el otro se vuelve fundamental. Justamente, una exposición de las concepciones y de los temas filosóficos actuales "debe partir de la existencia de esta pluralidad de enfoques y de temáticas", que se extiende también al método en cada caso propiciado" (Guariglia y Obiols, s/f, 150).

En resumen considero que la correspondiente narrativa busca dar cuenta de cómo viví este periodo de tiempo, de cómo influyó en mí la cursada de la asignatura Práctica Profesional Docente III, de lo que sentí y pude expresar en las clases y en las prácticas, de las principales anécdotas que logré incorporar de mi paso por la secundaria, las cuales las trato de relacionar con lo estudiado, con la finalidad de conseguir una interrelación entre la práctica y la teoría, asociación que considero relevante para lograr una reflexión profunda y consciente de mi pensar y hacer docente.

Práctica I: Análisis Institucional del Colegio Superior del Uruguay. Para llevar adelante la tarea de práctica decidí elegir al Colegio Superior del Uruguay Justo José de Urquiza, y en él a uno de sus cursos que fue 6to 2da. Remarcaré cuales son, para mí, las principales características con las que cuenta el Colegio, mediante lo que pude extraer tanto de las observaciones como también de las entrevistas, las prácticas y la lectura del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Como toda institución educativa, comparte una idea principal, y es que

> cada escuela es un nudo de una red medianamente organizada denominada sistema educativo. Como tal, se ordena respecto a las otras instituciones en forma horizontal y vertical, tanto por niveles…como por distintas y variadas jerarquizaciones, lo que da lugar a operaciones de competencia, paralelismo, subordinación, negociación, consulta, complementariedad, segmentación, diferenciación y establecimiento de circuitos, etc." (Pineau, 2001, 33).

Precisamente, en las entrevistas realizadas a los diferentes agentes institucionales se puede ver reflejado esta jerarquía de diferentes maneras, dependiendo sobre todo quién lo dice. Como toda institución educativa, está atravesada por problema de toda índole, de los cuales muchos vienen de afuera pero son expresados hacia su interior. Tal como se menciona "tenemos problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas" (De Sousa Santos, 2010, 20). Por ello busqué cuáles eran esos problemas, para poder contextualizar mejor mis prácticas. Al interiorizarme en el PEI (2018), el mismo menciona algunas dificultades de las cuales extraje:

> "Dificultades en el rendimiento de los estudiantes: estas se derivan de problemas en la lectoescritura y la comprensión", "Falta de responsabilidad en los estudiantes respecto al estudio: no cumplen con las tareas extracurriculares", "Inasistencia a clases: lo cual dificulta el seguimiento de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje", "Deserción: son varios los estudiantes que no logran terminar el año académico por diferentes motivos".

De esta manera, ya contaba con una base importante para poder adentrarme en el proceso de las prácticas.

Práctica II: Acercamiento mediante las observaciones. Las observaciones fueron realizadas en varios cursos que abordan filosofía, sirviendo para incorporar la mayor cantidad de información posible. En relación a la práctica docente, el conocerla y comprenderla, "nos vincula con la 'maravillosa aventura' de emprender un camino caracterizado por una dialéctica entre dudas y afirmaciones, entre interrogantes que problematizan afirmaciones y construcciones de otras afirmaciones provisorias" (Peralta, s/f, 1). Justamente, el observar también puede tomárselo como una "forma" de práctica debido a que uno está presente en esa situación y si bien no puede actuar, tiene la posibilidad de participar desde otro lugar.

Una de las particularidades con que me encontré es que en un curso dos estudiantes no usaban carpeta, sino celular y notebook. La docente había aceptado esto bajo el compromiso (pacto) que debían tener todo el material en las clases y mostrarlo cuando ella lo solicitara. Contextualizando, lo relacioné con la idea de que

> en el ámbito escolar se nota la transición epocal de la vida cotidiana institucional expresada en rasgos materiales, pero con connotaciones simbólico-cultural…Pero, lo que aquí se encuentra, no es sólo el cambio en los instrumentos mediante los cuales se media la construcción del conocimiento, sino una transformación que le es inherente al uso de las nuevas tecnologías y es la noción de comunicación (Díaz Gómez, 2007, 94).

También pude notar la presencia de la tecnología en la relación entre docente y estudiantes en el uso de correo electrónico y WhatsApp. Me gustaría resaltar algunas frases de estudiantes que registré en relación a la filosofía en la escuela y que considero interesantes como puntos de partida para reflexionar desde ellas:

- A una alumna no le gustaba la filosofía y la profesora le pregunta si vio la serie *Merlí*, a lo que ella responde que no, que si se aburre en la clase también se va a aburrir si la mira. Otra alumna que estaba ahí, y que vio la serie, le dice que no es así, que la serie es llevadera y que filosofan mucho hablando, y dice: *"Nosotros filosofamos todo el tiempo y no te das cuenta"*.
- En un momento están haciendo un repaso de los temas dados y una alumna no comprendía. Es así como sus compañeras deciden explicarles con sus palabras el contenido. Luego de entenderlo, la alumna dice "*a filosofar se aprende filosofando*".
- Al comenzar una clase, la docente los saluda a los alumnos y estos estaban cansados por el día, y es por eso que uno de ellos le dice a la profesora "*filosofemos por favor. No hagamos nada*". A lo que la docente le responde *"eso no es filosofar"*.
- Una profesora le empieza a pedir a los estudiantes que entreguen el trabajo práctico que era para hoy, a lo que varios de ellos dan cuenta de que no lo hicieron o no lo terminaron. La profesora les dice que lo pueden entregar más tarde, pero que la nota no va a ser la misma, a lo que un alumno dice *"aprobar no es igual a aprender"*, a lo que la docente le contesta *"pero yo necesito los trabajos para saber si aprendieron o no"*.

Dar lugar al estudiante, escucharlo, dialogar con ellos, reconocerlos como sujetos de derechos que tienen voz, observar qué es lo que nos están diciendo, qué piensan sobre lo que les enseñamos.

Práctica III: Contenido a desarrollar, ayudantía y percepciones personales. Con respecto al tema a desarrollar en las prácticas me generaba cierta incertidumbre y malestar, debido a que al momento de dar clase es importante que un docente conozca bien las temáticas. Si bien considero que un profesor no debe saber todo, si creo que es importante mostrar cierta seguridad ante los alumnos, y más si se trata de las prácticas que es donde te están evaluando. Es así como un momento que me resultó un poco traumático fue cuando me enteré de cuál iba a ser el contenido que tendría que desarrollar en mis prácticas. La unidad que tenía que trabajar era Lógica, materia que ya había tenido en el profesorado y había aprobado; sin embargo, también era la asignatura que me resultó más compleja, la que no me despertaba interés.

En cuanto a la ayudantía en sí, consistió en una sola clase que dimos entre los dos en cuarenta minutos. La misma fue breve, y mi intervención también. Sin embargo, los estudiantes participaron de buena manera y con predisposición. Algo que reconocí es que me resultó complicado el dar clase con alguien más, notando cierta inseguridad en mí, pero comprendiendo la importancia de ir modificándolo a futuro.

Práctica IV: Las prácticas en el aula. Algo que me resultó desmotivador al principio fue el hecho de tener que realizar una secuencia didáctica, no entendiendo la necesidad de planificar toda la práctica en un trabajo, por lo que me resultó algo tedioso. En ella se evidencia la noción de "idea de arte asociado a la enseñanza", por lo cual "entiendo esta relación como el proceso de toma de

decisiones del docente a la hora de proponer su tarea de enseñanza, la creatividad para variar en las propuestas, la intuición e improvisación" (Peralta, s/f, 4). Una vez que pude finalizar con esta etapa, comprendí su importancia: es útil como una guía para darle un sentido a lo que hacemos en las aulas. No se trata de algo inflexible, sino todo lo contrario, tiene la finalidad de orientarnos, de darnos un sustento sobre lo que debemos hacer.

Al momento de planificar la secuencia didáctica debo reconocer una inquietud que tuve y a la cual no encontré una solución que me diera tranquilidad. Fue en lo referido a la planificación de las clases y el qué hacer en cada una de ellas. Esto se debe a que

> la enseñanza se dirige a provocar procesos de aprendizajes. A partir del reconocimiento de su intencionalidad educativa dicha actividad no queda reducida a un mero mecanicismo predeterminado ni al azar de la causalidad de los hechos sino regulado y orientado por la intencionalidad del docente quien busca determinadas respuestas y acciones de parte de sus alumnos" (Peralta, s/f, 3).

En mi caso, me hubiera gustado realizar propuestas de trabajo más variadas, trabajar con más recursos. En las clases traté de dar cuenta del hecho de comprender que cada estudiante es importante en la realización de las mismas y sus participaciones son fundamentales para que estas adquieran significancia. Por ello me propuse ser práctico, que pudieran abordar y relacionar los temas desde su cotidianeidad (sus propias vidas). Así me propuse dar lógica desde un "uso cotidiano", como una "herramienta" de la sociedad cuya relevancia debemos entender para mejorar en varios aspectos de la vida, como lo es el tema del lenguaje y el razonamiento. Precisamente,

> no existe una cultura universal, hegemónica, sino que ésta se expresa de manera trizada, fragmentada, con múltiples expresiones, por lo que la emergencia de un sentido subjetivo, no puede ser más que individual, es el acto instituyente creativo que cada persona instaura en cuanto participante de un ethos cultural específico que preexiste (lo que fue),

existe (está siendo) y persiste transformado (va siendo)" (Díaz Gómez, 2007, 94).

Considero que es importante trabajar desde lo que el alumno conoce, desde su visión del mundo, para partir de ello y transformar su pensamiento o generar estrategias que potencien sus habilidades cognitivas.

Una situación particular que vivencié en este espacio y quisiera compartir tiene relación con lo expresado anteriormente sobre el contexto epocal en que vivimos y la tecnología. Al finalizar una clase les di un acertijo de tarea a los estudiantes, y en el siguiente encuentro, al preguntarles a quienes lo resolvieron si lo habían resuelto solos o lo habían buscado, un estudiante narró que lo pensó las primeras dos cuadras de vuelta a su casa, pero que después lo buscó en internet porque debía saber la respuesta. La anécdota retrotrae a lo que estamos experimentado hoy, en donde

> los tiempos actuales son los de la velocidad…Tal tiempo, se ve trastocado en el ámbito escolar con la implementación de la virtualidad y las tecnologías multimedias. Mediante internet los tiempos de aprendizaje se vuelven asincrónicos, cada quien ingresa a la red cuando lo desea, desde donde desea y durante el tiempo que desea (Díaz Gómez, 2007, 96).

Práctica V: La enseñanza de la filosofía en el aula secundaria

Practicante: ¿Qué piensan sobre la asignatura "filosofía"?

Alumno 1: A mí me parece interesante, porque es una materia "más diferente". No es más teórica, como de tanto escribir sino "más de pensar tus ideas". O sea, es más didáctica por así decirlo.

Alumno 2: Si, a mí también me gusta. Me hubiese gustado tenerla "más antes", ponele segundo año ya empezar a tener filosofía.

Alumno 3: Y a mí me gusta por el simple hecho de que me gusta cómo piensa el ser humano y la forma de ser. Y cómo reacciona y la forma de pensar. Y ya con psicología ya veía algo parecido.

(Última parte de la entrevista a los estudiantes)

En este apartado me gustaría mencionar algunas de las nociones o pensamientos que tengo acerca de la enseñanza de la filosofía y de cómo lo implementé en las prácticas. Decidí abordarla mediante preguntas y ejercicios trabajar desde lo cotidiano, sin descuidar la existencia de debates constantes en su campo. Justamente, coincido en considerarla

> como una práctica teórica, una actividad reflexiva que trabaja sobre materiales conceptuales, procedentes del sentido común, de la cultura, de la ciencia de la época y de la época misma. La filosofía no puede reconocerse a sí misma en un cuerpo acabado de conocimientos, enunciados o definiciones" (Socolovsky, 2009: 4).

Finalizada la instancia práctica, comprendí que el abordaje realizado se encuentra enmarcado dentro del paradigma didáctico, aquel que reúne una serie de textos o manuales que tenían al menos dos rasgos comunes: "una concepción de la enseñanza de la filosofía que destacaba, por sobre los contenidos, la adquisición de las herramientas propias de un saber hacer filosófico", y la preocupación por establecer "un vínculo con los intereses que podían presumirse propios de alumnos y alumnas adolescentes en una sociedad determinada" (Socolovsky, 2009, 11).

CONCLUSIÓN. Los interrogantes que fueron floreciendo en mí y que explicité en el trabajo claramente me quedarán a lo largo de la carrera y formación, y si bien espero poder alcanzar una respuesta satisfactoria a los mismos, reconozco que eso no haría más que generarme nuevas y más profundas preguntas. Pero acá es donde veo lo interesante de esta profesión, el estar constantemente replanteándome el quehacer docente, el buscar la mejor manera de

llegar a los jóvenes y mostrarles la importancia de la filosofía. Dado que precisamente,

> la educación, en la sociedad actual, es necesaria concebirla como un todo, de forma que posibilite el aprender a ser, aprender a conocer, a convivir y a participar juntos y aprender a hacer, para que cada persona, durante toda su vida, pueda aprovechar al máximo un contexto educativo que se enriquece constantemente" (González Ynfante, 2009, 1).

Sin duda la filosofía tiene mucho para decir y hacer en este respecto. Una última intervención que quisiera mencionar tiene que ver con la enseñanza de la filosofía en particular. Y con esto me refiero a que

> cuando advertimos que en la enseñanza en general, y en la enseñanza de la filosofía en particular, no es posible evitar el compromiso con alguna perspectiva teórica, debemos asumir que si el respeto hacia los jóvenes, así como cierta consideración del sentido de la tarea pedagógica, nos llevan a rechazar toda forma de dogmatismo en la enseñanza que pudiera convertirla en una forma de adoctrinamiento, estas premisas no suponen, en cambio, una imposible neutralidad" (Socolovsky, 2009, 24).

La filosofía no debe ser enseñada como una acumulación de datos y conceptos neutrales. La filosofía tiene una alta carga de subjetividad que no podemos ignorar y debemos explicárselo a nuestros estudiantes. Sin duda cada docente tendrá su propia visión, lo cual es innegable y no se puede evitar, pero esto no quiere decir que esa visión deba ser impuesta a los estudiantes como una forma de adoctrinamiento, sino todo lo contrario: la filosofía debe ser enseñada desde la crítica, desde el debate, desde la oposición de ideas y perspectivas. Es de esa manera como se formarán sujetos críticos, reflexivos, capaces de pesar y re-pensarse a ellos mismos y que puedan buscar su propia emancipación. ■

Bibliografía

Cerletti, A., Obiols, G. y Ranovsky, A. (s/f) "La enseñanza, el estudio y el aprendizaje filosófico en los textos de los filósofos: breve antología y algunas conclusiones". Ficha de cátedra Nº 2, Didáctica especial, UBA. Disponible en: https://es.scribd.com/doc/144205597/Obiols-Cerletti-Ranovsky-La-ensenanza-el-estudio-y-el-aprendizaje-filosofico-en-los-textos-de-los-filosofos-breve-antologia-y-algunas-conclusion

De Sousa Santos, B. (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Ediciones Trilce, Montevideo.

Davini, M.C. (2015), *La formación en la práctica docente,* Paidós, Buenos Aires.

Díaz Gómez, A. (2007), "Subjetividad e institucionalidad educativa", *Revista de Ciencias Humanas,* UTP N° 37.

Giroux, H. (1990), *Los Profesores como Intelectuales*, Paidós, Buenos Aires.

Guariglia O. y Obiols G. (s/f), *Formación Ética y Ciudadana.* Disponible en: http://www.biblioteca.org.ar/libros/guarobio.pdf

Migueles, M. A. (2014), "La 'práctica' como experiencia de formación docente", *Itinerarios Educativos*, 1(6), 246–253. Disponible en: https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/4244

Peralta, M. E. (s/f), *La Práctica Docente y la Investigación Educativa: dos oficios diferentes pero complementarios en el saber profesional*, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: https://docplayer.es/18006750-Titulo-la-practica-docente-y-la-investigacion-educativa-dos-oficios-diferentes-pero-complementarios-en-el-saber-profesional.html

Pineau, P. (2001), "¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*, Paidós, Buenos Aires.

Siede, I. (2007), *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Paidós, Buenos Aires.

Socolovsky, Y. (2009), *Espacio curricular Filosofía*, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.

Material documental

Proyecto Educativo Institucional (Borrador) (2018), Colegio Superior del Uruguay "Justo José de Urquiza".



Fotografía: cortesía de la cuenta de Instagram @arte.conurbano.
Fue tomada en La Matanza, provincia de Buenos Aires.

"REVELADO A LOS HUMILDES" ACERCA DE LO SAGRADO EN LA CULTURA POPULAR

*Gastón A. Ibáñez**

Al pensar en los barrios populares de América Latina pueden surgir varias imágenes: la vida en la infinidad de casitas y casillas, el trabajo y los más variados negocios, las pelotas rodando por las calles. Para Rodolfo Kusch habitar un mismo suelo implica compartir un horizonte simbólico común, una cultura propia para la vida. En la cultura popular este horizonte se expresa en sus ritos comunes impregnados de un vínculo entre lo cotidiano y lo trascedente.

Ahora bien, muchas de esas manifestaciones parecerían quedar fuera de marcos institucionales desde una perspectiva euro-céntrica – occidental. Entonces ¿qué es lo sagrado y cómo se manifiesta? ¿Es posible referirse a lo sagrado en la cultura popular? Si

esto fuera posible ¿cuáles serían esas manifestaciones sagradas? ¿Se las puede reconocer dentro de los marcos institucionales?

* Nació el 18 de junio de 1998. Profesor en Filosofía egresado del ISFD de la Escuela Normal Superior Mariano Moreno de Concepcion del Uruguay.

Mediante la interpelación de experiencias de lo sagrado como la devoción al Gauchito Gil o el fútbol del potrero, se pretenderá dar luz a los interrogantes planteados. Los aportes de Kusch en torno a la cultura y las reflexiones de Leonardo Boff sobre lo sagrado, permitirán pensar el vínculo de la comunidad popular con lo trascendente.

LA CULTURA DESDE UNA PERSPECTIVA VITAL. Reflexionar sobre las prácticas y la vivencia de lo sagrado en la cultura popular permite re-pensar el vínculo con lo trascendente, contraponiendo con el pensamiento eurocéntrico. Al abordar estas cuestiones surge la tentación de buscar respuestas universales que tengan como finalidad ser la regla general ante todos los acontecimientos. Este enfoque, propio del paradigma eurocéntrico, busca formular enunciados universales que rijan los abordajes que se realicen, pretendiendo extraer conclusiones infalibles. Caer en esta pretensión de universalidad sería desconocer la riqueza que contiene el pensar situado, es decir, tomar como punto de partida el lugar desde donde se piensa y se re-piensa. El acercamiento que se busca desde la realidad latinoamericana exige respuestas desde la misma vida. Para poder hablar del horizonte cultural popular es necesario situarse desde el lugar de los barrios populares, de lo contrario toda reflexión se verá huérfana de su vínculo con el vivir mismo.

Pensar la vida en América Latina desde categorías propias puede resultar una exigente tarea, ya que suele abordarse desde premisas extranjeras elaborados en otros suelos. Si se pretende hablar de la vida latinoamericana es menester hacerlo desde un propio pensar, desde una propia vitalidad. Desde allí se parte para pensar la cultura. ¿Qué se entiende por cultura? La tradición iluminista la define como un acervo de bienes materiales o inmateriales que representan el modo de vivir de una comunidad, sus costumbres, su patrimonio. Esta perspectiva pretende reducir el horizonte cultural

a cosas, objetos, donde incluso el sujeto se convierte en un ítem más de este acervo. Pensar así el fenómeno cultural implica una opción cuantitativa y ordenadora de la vivencia cotidiana de una comunidad, lo cual lleva a una visión fragmentada del vivir.

La reflexión de Kusch (2012, 111-112) parte de que, a este patrimonio material e inmaterial, la comunidad que vive en un mismo suelo lo dota de sentido simbólico, comprendido dentro de un horizonte común. El enfoque no está solamente en las cosas sino en el sentido y la función que tienen para la comunidad, por esto "la actividad cultural es la única que no deriva en cosas, sino en creaciones". Con esto el autor argentino se enfoca en la dimensión vital de la cultura. En el paradigma kuscheano la comunidad y la actividad de crear están sumamente relacionados, pero no en torno al producto final en sí —es decir las cosas— sino en función al sentido que se asigna a esa creación y que opera en el día a día de la comunidad. ¿Y por qué es importante el sentido en lo cotidiano? Porque es lo que permite afrontar la vida misma, otorga sentido y orientación para afrontarla. Es interesante observar cómo se pasa de entender la cultura como un acervo de artefactos materiales e inmateriales, a una reinterpretación a la luz de la creación de sentido.

Comprender entonces al fenómeno cultural desde una concepción objetiva no es una opción viable si se quiere pensar desde América Latina. La cultura es la vivencia propia de una comunidad, no una relación de entidades abstractas, sino un sentido que se le otorga a la vida cotidiana. Así entonces la cultura es una decisión "es una estrategia para vivir en un lugar y en un tiempo" (Kusch, 2012, 153) Los aportes de Kusch en torno a la cultura nutren la reflexión desde América, que se complementa con la vivencia desde el propio suelo. Los protagonistas, aquellos que viven en el barrio, aportan a pensar la cultura desde su propia experiencia. ¿Se puede

pensar en la cultura popular? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué papel tiene la comunidad en el proceso cultural?

LA COMUNIDAD POPULAR . Para abordar este apartado es oportuno hablar de la historia del Gaucho Antonio Gil, más conocido como el Gauchito Gil, una de las devociones más importantes del país. Este gaucho correntino recibió el nombre de 'matrero' porque se negó a combatir en la guerra del Paraguay, lo que le valió el título de desertor (Bianchi, 2016). Él aseguraba que no iba a ir a una guerra contra los que llamó hermanos. Un 8 de enero es detenido por una patrulla con orden de llevarlo a enjuiciar, sin embargo, para evitar que se escapara, decidieron colgarlo en un cruce de caminos y degollarlo. Antes de morir anunció a su verdugo que su hijo estaba muriendo, pero que la sangre gaucha inocente iba a interceder ante Dios para que se salvase. Cuando el verdugo vuelve a su hogar confirma la palabra del gaucho así que vuelve agradecido al lugar del entierro y coloca una cruz en agradecimiento. Ahí comienza la historia de este intercesor que llega hasta la actualidad con santuarios de cintas rojas repletos por lo ancho y largo de la Argentina, sobre todo hace presencia en los barrios populares. En Concepción del Uruguay está Elena, una devota, entre tantas, del Gaucho.

> Elena me recibe con una sonrisa grande en su cocina comedor mientras me cuenta que hace poco la reformaron para que sea más grande ya que no entraba toda la familia cuando se encontraban a festejar. Es un hogar sencillo donde las paredes están embellecidas con las fotos de sus nietos, sus hijos, y tantos seres queridos. Elena vive en Concepción del Uruguay, en el barrio Don Bosco, a la vuelta de la cancha del club homónimo. Cuando uno llega no sólo es recibido por esta mujer sino también por sus seis perros, uno más 'mañoso' que otro según ella. Lo primero que atina a contarme es que, a fines del 2015, ella estaba muerta; sus hijos la encontraron sin respirar y la internaron, los médicos le dijeron que había que desconectarla: "sin embargo acá estoy", contesta Elena. En agosto del 2015, un tiempo antes de su internación, me cuenta que su sobrino, que vive a unas casas de distancia, tuvo un sueño repetitivo: el Gaucho Gil se le aparecía al lado de la cama y le pedía que lo pusiera en la esquina de la cuadra donde

> vive Elena. El sueño fue insistente y recurrió a su tía para expresar el pedido. Ella no dudó en aceptar porque siempre se consideró devota del Gauchito. Para ella el pedido de construir la ermita fue un deseo de Antonio Gil para protegerla durante la enfermedad que se le avecinaba. "Yo tengo primero a Dios, y ahí nomás al Gauchito. Nunca le pido lujos, autos, plata, yo siempre pido salud para mí y para los míos", expresa Elena con unos ojos que marcan un ritmo emotivo en sus palabras.

En la historia de Elena la creación del sentido está plasmada en la devoción al Gaucho: cuando ella construye en su esquina no habla de ermita, ni de estatua, ni de ladrillos, sino que afirma la presencia misma del Gauchito. No están en juego las cosas sino el sentido que se les otorga desde su creación, no solo para ella sino también para su sobrino, su familia, o para todo aquel que pasa por la calle y se detiene ante las características cintas rojas. La ermita de Antonio Gil surge de un sueño, de un propósito, es la intención de proteger a la familia ante la enfermedad, ante la tragedia; no nace de un deseo personal e individual, hay una intercesión divina. La construcción de la ermita excede a las manos que hayan puesto el ladrillo o hayan pintado de color rojo, incluso a Elena que lo aloja dentro de su propia casa; el Gauchito de esa esquina pasa a manos de la comunidad que allí vive. Es interesante también ver lo que pide Elena: "Salud para mí y para los míos". Aquí se reafirma una conexión con lo vital: afrontar la salud y la enfermedad, pedir vida, sentirse acompañado en los momentos de adversidad.

Esta experiencia de Elena puede ayudar a comprender el rol de la comunidad en el proceso de creación cultural. Para Kusch la comunidad manifiesta dos intervenciones en este proceso: la primera es una presión que le ejerce al autor, quien realiza la obra y la crea, mediante los símbolos otorgando a la obra el sentido. Con esta presión la comunidad contextualiza la creación dentro del mismo horizonte cultural. Se destaca aquí el papel prioritario de la comunidad porque ejerce de garante del sentido de la obra y, a la vez, es partícipe de ese proceso. La ermita del Gaucho está creada por al-

guien que levantó los ladrillos, colocó las banderas, pintó de rojo e instaló la imagen de Antonio Gil. Ahora bien, es el sobrino quien indica, por insistencia del Gauchito, dónde se debe emplazar la ermita y es la misma comunidad devota la que indica los colores del lugar, las velas características, las ofrendas, etc. Es la presión simbólica lo que lleva a que el autor construya la ermita de acuerdo a los símbolos que reafirman la devoción, entonces la misma comunidad le otorga sentidos que exceden a los objetos convirtiéndola así en el hogar de Antonio Gil.

La comunidad no sólo presiona sino también se deja presionar por la obra del autor, este es el segundo movimiento. La obra creada no se establece como un mero producto, una cosa más, sino que cumple su función de ejercer sentido sobre la misma comunidad que participó en su creación. Es a través de este segundo movimiento donde se reconoce dentro de un mismo horizonte cultural ya que "toda obra constituye una mediación simbólica a través de la cual un pueblo 'se reconoce'" (Gonzalez Gasques, 1989, p. 24). La ermita se torna en protección de la vida de Elena durante su enfermedad, funciona saliendo al encuentro de la adversidad que estaba por presentarse. La misma obra, erigida en puro sentido, comienza a irradiar sobre la comunidad su presión simbólica. Comienzan entonces a llegar ofrendas, velas, dinero, peticiones, agradecimientos.

Frente a este doble movimiento presión – impresión, se encuentra la contrapartida del discurso institucional. En el programa televisivo de la señal *Todo Noticias* llamado "Historias para no dormir", conducido por los periodistas Mario Markic y Ricardo Canaletti, se presentan relatos que entremezclan lo misterioso y espiritual. Una de esas entregas fue dedicada a 'los gauchos sanadores' y, entre ellos, Antonio Gil. El programa comienza afirmando que "muchos de los personajes venerados como santos populares por los propios católicos no han llevado precisamente una vida ejemplar,

(...) incluso algunos vivieron al margen de la ley" (*Todo Noticias*, 2021, 1m14s). Lo importante al presentar el personaje es su fama de milagroso y la contradicción aparente con su vida de forajido, que "vive al margen de la ley". Pero ¿de qué ley? Parecería ser de una cuestión coercitiva, que rige un determinado orden social. Es posible distinguir cómo el discurso institucional presenta esta devoción popular en relación al objeto de culto, dejando de lado el sentido de éste: el Gauchito como "un santo pagano" de dudosa reputación, que obra milagros y es conocido en toda la Argentina. Elena también tiene algo que aportar sobre esta cuestión.

> Algunos le objetan a Elena que no puede ser devota de un ladrón, pero ella responde que el Gaucho mataba una vaca para comerla, pero que también convidaba y entregaba a los paisanos que conocía. Ellos en agradecimiento le entregaban un vaso de vino y un cigarrillo, hoy son signos de agradecimiento de todos los que pasan por la esquina del hogar de Elena, sumado a los bocinazos de los autos. Ella sólo pide y agradece, nunca promete nada al Gaucho porque sabe que hay que cumplir, así me cuenta la historia de otro de sus sobrinos. Él tenía una gomería donde abundaba el trabajo, donde no faltaba nada, en ella había una imagen del Gaucho; una ocasión se comienzan a acercar miembros de los Testigos de Jehová y convencen al hombre de que retire esa imagen pagana. Desde ese día, me afirma Elena, comenzó a perder todo: la gomería, su auto, la casa, y hoy no puede remontar. "Él le prometió, pero no cumplió. Eso no dice que el Gauchito sea malo, sino que hay que cumplir lo que se promete, hay que ser de palabra". Toda la vida de Elena está atravesada por la historia de Antonio Gil, es un miembro más de su casa y todos lo saben.

El centro del debate para ella no es el robo, no es su condición de "matrero", sino compartir el alimento, vencer el egoísmo para pensar en el otro que está a mi lado. Esta centralidad del compartir es algo patente en los barrios populares, donde hasta el que menos tiene sabe ver la necesidad de su vecino y sale a su encuentro con lo que pueda ofrecer, forma parte del horizonte simbólico común. La comunidad entonces presiona y se im-presiona, re descubriéndose ante la novedad misma de reconocerse dentro de su pro-

pio horizonte simbólico. En este movimiento la misma comunidad se vincula con lo más profundo de sí, manifestándose lo sagrado.

VIVIR LO SAGRADO DESDE EL BARRIO. ¿Cómo y dónde se vive lo sagrado? Desde la perspectiva occidental – institucional, se hace referencia sobre todo a una vivencia espiritual estructurada y organizada. La relación con lo sagrado está reservada a los espacios y formas de culto reconocidas o establecidas por una institución regente, sobre todo en la espiritualidad cristiana la cual predomina en América Latina. Existe una moral que rige la vida y práctica espiritual, hay determinados lugares para el culto establecido, normas de decoro y comportamiento, invocaciones predeterminadas y generalizadas, entre otros aspectos. La mayoría de estas opciones son ajenas a un proceso de creación donde esté presente la intervención de la comunidad, sino que se pretenden establecer desde un horizonte cultural alejado de la vida cotidiana.

Leonardo Boff (1980, 22), teólogo brasileño de la liberación, sostiene en su obra *Los sacramentos de la vida* que "la época moderna (…) ve las cosas como cosas. Las contempla desde fuera. Quien las vea por dentro, percibirá en ellas una grieta por la que penetra una luz superior". Esto remite a la concepción objetiva de cultura como acervo de cosas. La tradición moderna de lo sagrado está alejada de la vivencia de lo espiritual en los barrios populares donde existe una conexión de lo trascendente con el día a día. Identificar el sentido de la creación cultural es elaboración propia de la comunidad popular que percibe esa pequeña "grieta" permitiendo iluminar las cosas con lo simbólico.

Ahora bien, ¿cómo se expresa lo sagrado en la cultura popular? Existen muchas manifestaciones de las más diversas características, sin embargo, comparten un sentido común: hacer presente la intervención de lo divino en la propia vida. En tanto símbolo cada manifestación sagrada está empapada del horizonte simbólico

de la comunidad en donde se vive y plasma, adquiriendo relevancia su sentido operante: vincular lo divino con la praxis de vivir. La manifestación de lo sagrado se torna sacramental como lo expresa Boff (1980, 50) cuando afirma diciendo "sacramento es todo, cuando se lo contempla a partir y a la luz de Dios (...) El sentido de los hechos es portador de un Sentido trascendente". En esto puede arrojar luz la experiencia de Martín.

> Encontrarme con Martín siempre es una montaña rusa de emociones, lo conocí en el Hogar de Cristo, un espacio comunitario para personas que sufren algún tipo de adicciones. Martín atraviesa lo que él mismo considera su enfermedad, con altos y bajos. En uno de nuestros encuentros me contaba con patente nostalgia que, antes de la pandemia, jugaban al fútbol ahí con los mismos pibes. Con sus 30 años no para ni un segundo de hacer cosas, imposible quedarse quieto, por eso en la cancha siempre "va arriba" corriendo todo el campo. Por un contratiempo de esos que aparecen en la calle del barrio se va a quedar un buen tiempo sin patear una pelota, la salud de su pierna no se lo permite por ahora. Ese jueves comienza a contarme cómo se arman los picados en el barrio. Son 11 contra 11 en la cancha barrial, siempre hay dos o tres que son los encargados de armar los equipos reclutando a los vecinos. Él se enorgullece de ser uno de esos 'punteros' futbolísticos. En el picado no existe el árbitro ni los cambios, se juega hasta que se considere que se deba terminar o hasta que el clima de los participantes lo permita. Martín me cuenta que no deja pasar a nadie, "si hay que bajarlo se lo baja"; por eso advierte que los mejores partidos se juegan con lluvia porque, al resbalar todo, no se deja de escuchar el "clak clak" de los huesos.

La experiencia del partido del potrero se torna sacramental al ritualizarse simbólicamente como expresión del encuentro y la competencia. Mirado desde los ojos de Martín es el momento donde cada uno se muestra en la cancha como es, sabiendo que las reglas se ponen sobre la marcha. Hay un vínculo con lo trascendente que se torna sentido de encuentro y diversión, incluso de conexión con la niñez y su inocencia que, en la experiencia de este muchacho, estuvo ceñida por el conflicto y el dolor. Para Boff la convivencia con las mismas cosas del día a día es lo que va dotando de revela-

ción sacramental, es la misma persona quien tiene como tarea ir recreando simbólicamente el mundo. Martín sabe asumirlo en su rol de "puntero" futbolístico, conociendo a quién convocar para ganar el partido y no perder su apuesta. Asume la importancia de conducir un equipo a la victoria o destinarlo al fracaso, pero eso no impedirá una revancha.

La experiencia de Martín está impregnada de la vitalidad del lugar, del horizonte simbólico del barrio donde una disputa se debe resolver en la cancha, es el terreno del conflicto y la reconciliación. Boff (1980, 31) sostiene que el pensamiento sacramental es el que hace que las personas, los momentos vividos, los lugares conocidos no sean simplemente cosas, sino que se vuelven parte de uno mismo implicando un sentido de pertenencia y unión. En esto se observa la importancia del sentido en la cultura popular como se abordó anteriormente.

Al cobrar una dimensión vital lo sagrado no se reserva solamente a rituales propios de una cultura institucional, sino también a una vinculación profunda entre hombres y mujeres que caminan sobre el mismo suelo en un horizonte común. Boff (1980, 15) sostiene que una verdad religiosa "es una experiencia vital, un encuentro con el sentido definitivo. Solamente después, en el esfuerzo de la articulación cultural, se la traduce en una fórmula y queda explicitado el momento racional que contiene". Sucede con Martín y su partido en el potrero, o cuando va en búsqueda de trabajo puerta por puerta y siempre "bendiciendo" a quien le abre y a quien no; sostiene que pasando un par de casas siempre se encuentra trabajo porque si uno bendice se le devuelve. Sucede con Elena y su devoción al Gauchito.

> Para esta mujer uruguayense el Gaucho Gil es miembro de su familia, respeta a quienes no creen en él, pero para ella es su fiel protector y tiene motivos para agradecerle. Su nieto nació sietemesino, los médicos infor-

maron a la familia que no quedaba otra alternativa que esperar porque no tenía esperanzas de vida. Elena raudamente fue hasta la Virgen que se encuentra a las afueras del templo cerca de su casa a pedir por su nieto, luego volviendo a su hogar le prendió una vela roja al Gaucho de su altar hogareño. Hoy el niño tiene 12 años y Elena lo llama cariñosamente su "gordo", agradece siempre al Gauchito la bendición de tener hoy a su nieto. La madre de este niño, hija de Elena, junto a su pareja tienen una carnicería llamada "El Gauchito": "Mi yerno se va todos los 8 de enero a Corrientes. También cuando está atravesado, con preocupaciones, agarra el mate y se va a Mercedes. Es su lugar en el mundo".

Elena vive desde el pensamiento sacramental la experiencia de la enfermedad, recurre a los intercesores ante Dios para pedir con humildad por la salud de su nieto. Ella hace una opción por el sentido trascendente que la liga con su fe al Gaucho. El sacramento supone la fe, sino serían palabras vacías u objetos meramente materiales. La sacramentalidad de su devoción hace que deje todo por ir a peregrinar al santuario, que su familia viaje a Corrientes para sobrellevar las adversidades cotidianas, consagra el negocio como agradecimiento, encomienda los hijos a la protección del Gauchito. La cultura institucional en muchas ocasiones no hace opción por acercarse al horizonte simbólico de la fe de la cultura popular.

En el municipio de General Rodríguez, el bloque oficialista del Concejo Deliberante hace un enérgico llamado a la prohibición de la tradicional peregrinación gaucha a la Virgen de Luján. La justificación es en pos de la salud de los equinos a quienes, según este comunicado, no se les proporcionan las medidas correspondientes de salud. Hacia el final del comunicado se asegura "expresamos nuestro enérgico deseo de volver realidad la prohibición de este tipo de costumbre que no atiende a los tiempos que estamos cursando". La cultura institucional, en este caso de un organismo político, no posee una lectura sacramental de la vida de estos peregrinos. El centro está puesto en la prohibición de una costumbre anticuada y que "atrasa" el progreso que la sociedad ha ido realizando. Para el

peregrino el sentido está en ir hacia la Virgen, con la dificultad y la distancia que eso implica, a llevar algo que solo él y la patrona argentina sabrán. Junto a este peregrino irá su caballo, no solo su transporte sino su compañía a quien sabe cuidar y respetar como reza el Martin Fierro:

> Ansí todo el que procure
> Tener un pingo modelo,
> Lo ha de cuidar con desvelo
> Y debe impedir también
> El que de golpes le den
> O tironeen en el suelo.
> (Hernández, 2009, 142).

El caso de la prohibición permite observar cómo la cultura institucional es ajena al horizonte simbólico de la cultura popular. Mientras la primera se aboca en criticar o hacer observar las discrepancias entre los cánones institucionales y las prácticas, la segunda no pierde de vista el sentido de sus manifestaciones sagradas que vinculan las esperanzas y las tristezas cotidianas con lo trascendente. Así la mayoría de las manifestaciones sagradas populares son miradas con recelo por ámbitos institucionales considerándolas sincréticas o paganas, buscando desalentar su culto por parte de los feligreses. Esto sucede, por ejemplo, con la relación conflictiva por parte de la Iglesia Católica con la devoción de Antonio Gil.

REFLEXIONES FINALES. Este recorrido que se fue realizando ha permitido abordar la vivencia de lo sagrado en la cultura popular, una profunda vinculación entre la vida cotidiana y lo trascendente. Lo sagrado es parte de la vida de los barrios populares y marca profundamente su día a día, desde las situaciones más concretas hasta las más dramáticas. Se ha observado también como diferentes espacios institucionales suelen desacreditar estas manifestaciones populares, reduciéndolas a una cuestión meramente anecdótica o misteriosa y, en otras ocasiones, prohibiendo su práctica por considerarlas

ajenas a las reglas morales de las prácticas sagradas o civiles. Ante este embate la fuerza de la cultura popular mantiene vivos sus ritos de lo cotidiano, pocas veces se dejan influir por los menosprecios de la institucionalidad. Los vecinos y vecinas del barrio son los garantes de ese vínculo con lo sagrado, como Elena intercesora ante el Gaucho o Martín que reúne en torno a la cancha.

La vivencia de lo sagrado en lo popular es una interpelación también para los que forman parte de sectores institucionales como la política o la academia, ya que exige un reconocimiento de la dignidad de la comunidad barrial que vive y expresa su fuerza cotidiana en lo sagrado. En muchas ocasiones se pretende llevar a la comunidad las respuestas y soluciones a lo que se consideran, desde una perspectiva institucional, problemas; cuando para el barrio forman parte de la vida cotidiana y se expresa en el rito intercesor. Como se abordó en el trabajo, Kusch reconoce la fuerza del rito como mediador y solución ante lo fasto y nefasto del vivir, es la resolución del conflicto vital que no implica más o menos "progreso", sino que es opción como estrategia para la vida.

Surge una interpelación a reconocer con humildad la vivencia de la comunidad popular, donde se es capaz de integrar todos los aspectos vitales. La vida y la muerte, la alegría y la tristeza, la salud y la enfermedad, todos crean lo nuevo dentro de un rico y vasto horizonte simbólico. Retomando la tradición cristiana que impregna en su mayoría a la cultura popular argentina, es la imagen de la Cruz como fracaso y salvación, donde se redime todo lo muerto en el acto más cruento y desde donde brota la vida verdadera en la Resurrección. Es complejo poder acercarse a esta vivencia de lo cotidiano solamente con los esquemas intelectuales propios de una cultura institucional, por eso es necesaria la humildad de quien entra en una casa ajena y va dispuesto a aprender, aun cuando no entienda del todo.

Hacer opción por América implica enfrentarse a uno mismo, como afirma Kusch, y en esto no se puede dejar de lado la vivencia de lo sagrado. Será muy difícil construir una patria nacional, una Patria Grande, sin estar junto a los que viven en lo profundo de América, los que viven con fe el día a día, los que no buscan que les inculquen "civilización" o "progreso". Existieron y existen líderes latinoamericanos con una sensibilidad especial a la causa popular, comprendiendo que no se puede ser ajeno al horizonte simbólico de los hijos de su Patria y que conlleva una profunda identificación en el camino hacia la justicia y el bien común. La vida barrial auténtica y sencilla rompe con la idea de progreso ilimitado y salvaje consumismo. A través de sus manifestaciones sagradas la comunidad se reconoce y vitaliza, confluyen vida y muerte, como afirma Maturo (1989, 89): "La cultura popular se nos aparece como maestra y guía en los momentos de desorientación que vive el mundo".

El fruto de este trabajo sea repensar la propia concepción sobre lo sagrado, muchas veces atravesada por la cultura institucional. Poder reconocer con humildad la vida de los barrios y su sintonía, sin intención de ir a modificar sus vivencias ni observarlas desde el laboratorio. Aprender de los silencios y caminos de la comunidad que resuenan en lo más profundo, como los versos de Zitarrosa (1974):

> No hay cosa más sin apuro
> que un pueblo haciendo la historia.
> No lo seduce la gloria
> ni se imagina el futuro.
> Marcha con paso seguro,
> calculando cada paso
> y lo que parece atraso
> suele transformarse pronto
> en cosas que para el tonto
> son causa de su fracaso.

Bibliografía

Bianchi, E. C. (2016) "La devoción al Gaucho Antonio Gil reflexión teológico pastoral 1ra parte. Vida Pastoral", (349). https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/11186/1/devocion-gaucho-antonio-gil-1ra-parte.pdf

Bianchi, E. C. (2016) "La devoción al Gaucho Antonio Gil reflexión teológico pastoral 2da parte. Vida Pastoral", (350). https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/11187/1/devocion-gaucho-antonio-gil-2da-parte.pdf

Boff, L. (1980) *Los sacramentos de la vida.* Sal Terrae.

Gonzalez Gasquez, G. (1989) "Cultura y Sujeto cultural en el pensamiento de Rodolfo Kusch". En: Azcuy, E. A. (Comp.) *Kusch y el pensar desde América.* (pp. 11-44) Fernando García Cambeiro.

Hernández, J. (2009) *Martín Fierro*. http://marambio.aq/pdf/elgauchomartinfierro.pdf

Kusch, R. (1994) *Indios, porteños y dioses*. Biblos.

Kusch, R. (2012) *Geocultura del hombre americano*. Fundación Ross.

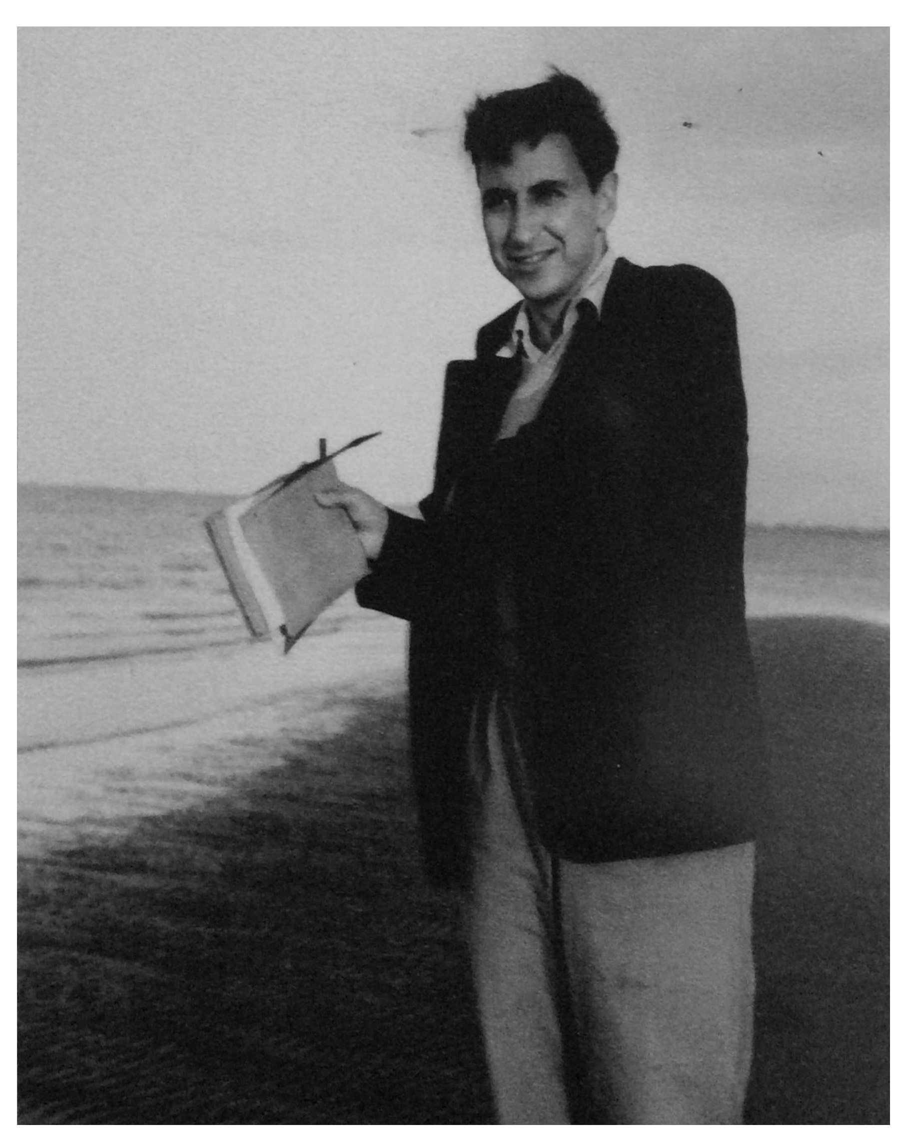
Maturo, G. (1989) "Rodolfo Kusch y la flor de oro. Aproximación al sentido religioso de un pensador americano". En: Azcuy, E. A. (Comp.) *Kusch y el pensar desde América*. (pp. 77- 91) Fernando García Cambeiro.

Tasat, J. A. (2019) "¿De dónde pensarnos? Consideraciones acerca del método en Kusch". En: Aguzín, P.; Maroño, D. (Ed.) *Aproximaciones al pensamiento de Rodolfo Kusch.* (pp. 153-168) Fundación A. Ross.

Todo noticias. (7 de agosto de 2021) "Los gauchos sanadores" Mario Markic en "Historias para no dormir". [Archivo de Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=D-OHlAP4Dzo&t=290s

VDP Noticias. (18 de agosto de 2021). "El HCD impulsará la prohibición de la peregrinación gaucha". https://www.vdpnoticias.com.ar/el-hcd-impulsara-la-prohibicion-de-la-peregrinacion-gaucha/

Zitarrosa, A. (1974) "Diez décimas de saludo al público argentino". En *Zitarrosa 74*. Microfon. (1m20s)



Arnaldo Calveyra. Fotografía inédita, recuperada en el marco de la realización de la película de Mario Daniel Villagra (2018).

ESE SENTIMIENTO DE CONVERSACIÓN. LA ESCRITURA AUTOBIOGRÁFICA EN ARNALDO CALVEYRA (1929-2015)

Mario Daniel Villagra[*]

"Cuando el literato haya visto que en su oficio el hombre vale tanto como su lenguaje, una tranquilidad nos sobrevendrá: la de creer en el hombre. Quizás, la de encontrarle una nueva retórica, más simple, más despojada".

Arnaldo Calveyra, *Diario francés*.

CARTOGRAFÍA PREVIA. Sobre el atlas de lo que propios y ajenos al término nombran literatura argentina, lejos de "esos modismos que unos hombres de ciudades inventaron para un gaucho imaginario" (Federik, 2012, 17), donde en épocas virreinales se llamaba el Gualeguay Grande, encontramos al autor Arnaldo Calveyra. En 2017 reaparece su nombre con la publicación de su primera obra póstuma, *Diario Francés (2017)*. Junto a este existen otros tres diarios: *Diario del fumigador de guardia* (1986), *Diario de Eleusis* (2006) y *Diario del recluta* (2012). Todos ellos dentro del tríptico de su obra, que integra dramaturgia, poesía y narrativa. Ese tropezar

* Nació en Villaguay en 1987. Es licenciado en Comunicación Social por la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). Reside en Francia, donde realiza su tesis doctoral en la Universidad Sorbonne Nouvelle – París 3.

con la misma piedra en el camino es un motivo para volcarse y abocarse a la escritura autobiográfica de Calveyra.

De principio a fin, desde *Cartas para que la alegría* (1959) hasta un *Diario Francés* (2017), Calveyra enfocó su escritura con el prisma de lo autobiográfico o, como dijera Florence Delay —una de sus traductoras— con un sentimiento de conversación. Calveyra "nos hace escuchar lo que los árboles hablan entre ellos. Este sentimiento de conversación entre las plantas, entre los astros, entre los hombres, los niños, los caballos, es tan pervasivo que no puedo sino pensar que es autobiográfico" (2012, 595). Hay que agregar que en el caso de Calveyra fueron varios los textos en los cuales la paráfrasis al acto de escritura, es decir, al acto de la materialidad de un texto, está presente. Desde su primer libro reconocido[*], *Cartas para que la alegría* (1959), pasando por la dramaturgia en *Cartas a Mozart* (1986), o en la narrativa con *El libro de las mariposas* (2001), y siempre en la poesía al titular con *Apuntes para una reencarnación* (2002), *El cuaderno griego* (2010) y los cuatro diarios que se presentan para el análisis.

Ya dispuestos a esta tarea, una vez en París, donde Calveyra pasó desde 1961 una vida ligada a la escritura, Monique Tur facilitaría el libro *La calle de los cuatro vientos, San Telmo,* del traductor y ensayista canadiense Nicolas Goyer, cuyo último capítulo se denomina "Entre Ríos". Este fue el segundo elemento narrativo, no ya para volcarse sobre la historia de la escritura autobiográfica en Calveyra, sino también sobre la zona, imaginaria o real, de la que él viene, esa de la que Gerchunoff dijera: "El paisaje de Entre Ríos ha ido transformando poco a poco la conformación expresiva de sus pobladores" (1973, 41). Ahora bien, ¿por qué Goyer desvía el eje de la centralidad de la escena de la literatura argentina

---

* Más adelante se mencionará "Ha nacido un hombre", libro no reconocido por el autor, pero que también fue fuente de consulta.

para llevarla a una zona rural de Gobernador Mansilla, donde el 23 de febrero de 1929 nacía Arnaldo Calveyra?

Para esbozar una respuesta, digamos que Goyer inicia el capítulo recordando una conversación que mantuvo con el reconocido crítico y escritor argentino Noé Jitrik. Éste le pregunta: "¿Por qué viajas a Paraná? ¿Por qué te vas allá?", a lo que Goyer responde haciendo alusión, y parafraseando a los viajeros, a la geografía física, la configuración de las orillas y los exotismos de los ríos, visto desde las ciudades del litoral. Nombra también a Santa Fe recordando que allí vivió Juan José Saer, todo como parte de una primera respuesta, pero no. Goyer quería ir "a la desembocadura de la provincia de infancia de Arnaldo Calveyra" (fecha, 278-279). Aun así no queda claro por qué Goyer quiere ir a Entre Ríos, no es solamente porque allí nació Calveyra; no explica cómo es que desvía el eje de su viaje en Buenos Aires. Ni siquiera a Santa Fe, a Entre Ríos.

Quien intenta dar una respuesta a tal interrogante es la investigadora y ensayista Claudia Rosa, que dirigió el *Teatro Reunido* de Calveyra (EDUNER, 2012). Dice que de "una u otra manera la literatura argentina sabe" (Rosa, 2012, 56-60) que en Gualeguay nacieron varios escritores, entre los cuales incluye a Calveyra, para interpelar sobre *por qué* y *cómo* esta zona convoca a propios y también a extraños. Entre Goyer y Rosa, y el mismo Gerchunoff a juzgar por la cita, encuentran que las respuestas a la particularidad de la literatura entrerriana está en el "espacio exofórico". Esto se podría conjugar, sostenido por diferentes autores (Kramer, Izaguirre, Federik), no solamente en *la insularidad* (relativizada por algunos, acentuada por otros), o la tensión nativo-inmigrante, como *constantes de la literatura entrerriana*, sino también con el lugar que Entre Ríos ocupó en la lucha contra la hegemonía porteña en el siglo XIX, y, un poco más atrás en el

tiempo, el rol de Entre Ríos en el marco de la conformación de Argentina como nación.

Si solamente tenemos en cuenta el lugar *exofórico* donde Calveyra fue forjando los atributos que conjugan, por la temporalidad de sus publicaciones, la literatura argentina del siglo XX y la de principios del siglo XXI, existen elementos que evocan la realidad y los factores extralingüísticos del contexto del autor y que nutren su fructífera y diversa obra, sosteniendo que se descuida el registro escritural. Más allá de lo exofórico, que existe independientemente de la obra, es en la obra donde hay que poner el enfoque analítico. En la escritura y el texto. Todo lo expuesto sustenta el hecho, en general, de que estamos ante una escritura autobiográfica. A continuación, vamos a aproximarnos a una tipología de la escritura de Calveyra. En principio, analizando y comparando los íncipits. Lo primero será ver cuáles son las características escriturales de los diarios, y cómo delimitar los *íncipits* para el análisis. Antes de abordar unas posibles respuestas, para cerrar esta breve cartografía introductoria de vida y obra, huelga decir que Arnaldo César Calveyra es hijo de Gerónima Pereyra, maestra, y de Luis Calveyra, una autoridad del pueblo de Mansilla. Alguna vez señaló:

> Me crié en el campo. A los nueve años, de la escuela del campo que era a la vez mi casa, donde vivía con mis padres, hermanas y hermanos, pasé a la escuela del pueblo donde terminé la escuela primaria […] Ese cambio de vida, del campo al pueblo no pasó sin penas, no entendía por qué tenía que abandonar un paraíso" (2012, en *El Miércoles*).

El escritor remarcó que nunca pensó en abandonar su lugar natal, que primero caminaba siete kilómetros de ida y vuelta para ir a finalizar la enseñanza primaria; luego, que sus estudios secundarios los desarrolló en el Histórico Colegio de Concepción del Uruguay y que, posteriormente, viajó a La Plata, capital de la

Provincia de Buenos Aires, para estudiar en la Facultad de Letras, donde se graduó. Posteriormente a aquellos años de aprendizaje entre escuela, colegio, campo, ciudad y universidad, en la década de 1950, con 20 años, Calveyra conoció a otro entrerriano, Carlos Mastronardi (1901-1976), escritor, poeta y traductor que frecuentaba los ámbitos literarios de Buenos Aires. En una entrevista, Calveyra diría que "visto de ahora y de aquí, es con Carlos Mastronardi con quien más y mejor —más a fondo— he hablado de poesía" (2013, en *Ensamble*). Entre ellos existió, desde entonces, una relación de discípulo y maestro, y el primer libro de Calveyra es producto de ese recorrido.

Desde entonces, no se puede negar que los títulos de sus obras (*cartas*, *apuntes*, *cuadernos*, *diarios)* tienen una impronta autobiográfica. Recorrerlo todo no sería imposible, pero impertinente para este caso. Por eso trazamos un camino delimitado por los cuatro diarios. Una vez leídos, estudiados y comparados surge una nueva pregunta: ¿son verdaderamente diarios los de Calveyra? Antes de llegar a una respuesta cerrada, veamos de qué manera el autor se sirve, primero del género, del que hablaremos, y luego de la escritura, en particular, para experimentar los límites, uno de ellos, el de la apertura de la obra.

ESCRITURA AUTOBIOGRÁFICA: EL CASO CALVEYRA. En principio, conviene dar algunas precisiones sobre el origen de los diarios como canal de la materialidad de la escritura literaria y, en consecuencia, delimitar cuál es el centro de análisis y las proposiciones para discurrir sobre los diarios de Calveyra.

Tuvo que pasar un largo tiempo para que el devenir de los estudios literarios comenzara a estudiar los diarios dentro de los registros autobiográficos, donde también se incluyen las autobiografías, las memorias, las cartas, sean editadas o inéditas. Según Max Weber, la utilización del diario nace como una práctica

de racionalidad religiosa; con la costumbre de llevar un libro con la cuenta de los pecados, tentaciones y logros de cada día (Morales, 1995, 7). Posteriormente, desvinculado de tales orígenes religiosos, ya en el siglo XVIII se instala como género literario del Romanticismo. Adoptando desde entonces un marcado giro al subjetivismo, el diario comienza a utilizarse como un registro del proceso de producción de una obra, de sus particularidades en el contexto social y cultural en que se forma el artista.

En Hispanoamérica, Leónidas Morales y Sylvia Molloy (1996) coinciden en que el diario en la literatura tiene escasa presencia, lo cual en la actualidad podría relativizarse. Cada uno de estos autores tiene su propuesta: Morales ve en el diario una posibilidad de "ruptura y resistencia" (1995, 9), sin especificar de qué y a qué; Molloy va más allá al decir que "el texto autobiográfico hispanoamericano tiene mucho que decir sobre aquello que no es. Es un instrumento de incalculable valor para indagar otras formas, más visibles y sancionadas, de la literatura latinoamericana" (1996, 12). Sobre todo, cabría agregar, porque en el nuevo continente el diario comienza a desarrollarse a comienzos del siglo XIX, ya desligado de una escritura para una autoridad (es decir, ni para el Rey ni para la Iglesia), lo cual genera nuevas condiciones para la materialidad de la escritura.

Expuesto el contexto, pasemos a indagar qué se dice del contenido, del texto, de un diario literario. Según Milagros Roa Sánchez, por ejemplo, la escritura de un diario es "referencial, en la que el yo del autor (sus pensamientos y preocupaciones, su vida, sus sentimientos…) constituye el centro de la escritura" (2011, 5). Podría decirse, entonces, que desde esa perspectiva cualquier manifestación literaria se da como expresión artística del autor y, en este sentido, que "toda literatura es autobiográfica" (2011, 6). Pero se corre el riesgo de naufragar en generalizaciones y perder las

riquezas de las particularidades de cada autor, por lo que se decide delimitar las obras de análisis y especificar los aspectos de indagación en la escritura de Calveyra, y su posicionamiento respecto a la acción de escribir.

Hasta aquí, en general, existe una coincidencia en que forma y contenido de un diario literario mantienen una relación estrecha, tan estrecha que adopta un carácter poligenérico según cada autor. Lo que lógicamente no queda fuera es el recorrido de vida del escritor, ya sea reflejado en una manera "breve o abarcar la totalidad de esta". Roa Sánchez agrega que los diarios "pueden seguir un orden temático o cronológico respecto a la presentación de las vivencias, y las formas del discurso incluyen tanto la prosa como el verso" (2011, 7). Dado que Calveyra practica tanto la prosa como el verso, vale detenerse en los títulos escogidos por éste, lo cual configura el primer *pacto autobiográfico*. En el caso de *Diario del fumigador de guardia* o *Diario del recluta*, el contenido es guiado por una temática, o, como en el caso de *Diario de Eleusis* o *Diario Francés,* por una ubicación.

Cuando el investigador francés Philippe Lejeune (1996) hace referencia al *pacto*, remite al pacto de lectura entre el autor y el lector. Al respecto, dice que en general "el pacto autobiográfico no menciona el nombre: nuestro nombre es tan obvio para nosotros, y aparecerá en la portada" (1996, 30-31). Dicha afirmación se sustenta, según el autor francés, dado que "es imposible que la vocación autobiográfica y la pasión por el anonimato coexistan en el mismo ser" (ídem). Ahora bien, en el caso de Calveyra, en los títulos de sus diarios, si bien aparece el nombre propio del autor, además aparecen oficios y lugares. Así, por ejemplo, tenemos por un lado *Diario del fumigador de guardia* y *Diario del recluta*, que plantean, *a priori*, la personificación; y, por otro, *Diario de Eleusis* y *Diario francés*, un espacio por configurarse en el texto, un territorio.

De manera tal que hay, en efecto, un pacto autobiográfico establecido desde la portada.

Por otro lado, Lejeune propone pensar que un estudio de escritura autobiográfica supone constituir un inventario sistemático de textos publicados (1996, 234). Con lo cual encontramos un nuevo apoyo, pues aquí estamos tratando con obras editadas. Esto implica, más que algo metódico, acordando con Lejeune, establecer como base "el lugar y la función del texto autobiográfico en el ensamble (total) de la obra del autor" (1996, 8). Cuatro diarios que conforman un espacio de estudio, como si fuera un cuadrado, para ver qué hay adentro.

El estudio de los diarios y la escritura autobiográfica para Lejeune no se trata de elaborar cánones de un género literario y por tanto el estudio de los diarios de Calveyra, no tiene el objetivo de establecer un canon general para la escritura de un diario. En todo caso, con la excusa de ir hacia una tipología de sus diarios, lo que se genera es un encuentro con el autor a partir de su escritura, pues, como dice Lejeune, los juegos sobre la invocación de la realidad en las obras de ficción "ya no se practican hoy en día de la misma manera que en el siglo XVIII; al contrario, los lectores han desarrollado el gusto por adivinar la presencia del autor" (1995, 45). En ese sentido, no será nuestra tarea discernir si los diarios de Calveyra son o no ficción, si son o no diarios, que lo haremos, sino más bien en posibilitar un encuentro con la gracia del autor en su escritura, imaginando mecanismos, imbricándonos sobre otras definiciones literarias.

En síntesis, para avanzar sobre una base de entendimiento, digamos que se está ante una escritura autobiográfica cuando existe una "narración en prosa retrospectiva que una persona real hace de su propia existencia, cuando se centra en su vida individual, especialmente en la historia de su personalidad" (1996, 45). Hasta

aquí se puede decir que, en general, el diario desde su origen a la actualidad ha tenido una tendencia poligenérica, es decir, a tomar formas diferentes de utilización. El caso de Calveyra no escapa a esa regla, más bien se monta a esta ley para hacer de la escritura autobiográfica un experimento estilístico propio.

En ese mismo sentido se puede decir que los escribas, desligados de un quehacer para otro, experimentaron lo que los teóricos denominan crisis de autoridad. En otras palabras, no sabían a quién dedicar su evocación lírica y el registro de los hechos. Lo cual corresponde, dicho a posteriori, con un *yo* en crisis que escribe en "un vacío interlocutorio [...] configurando un modelo ambiguo [...] (en) la vacilación entre persona pública y yo privado (ídem, 13-14). Me pregunto, ¿es este vacío interlocutorio, posiblemente, lo que lleva a Calveyra a escribir: "*Diario del diario*: no sobrepasar el tono de carta a alguien" (Calveyra, 2017, 223)? Es difícil de responder a tal interrogante sobre el vacío, pero este trabajo es un intento de poner una piedra en el centro de ese vacío, para hablar de un *yo* marcado por un *sentimiento de conversación* con-sí-mismo, más que como un *modelo ambiguo.* En su obra literaria podemos encontrar zonas de confluencia entre lo público y lo privado, o entre registros, como afirma Mariana Di Ció, "al hacer dialogar la crónica con el diario autobiográfico, la nota del reportero, los cuadros de costumbres" (2016). Aquí preferimos afirmar que la escritura de Calveyra se encuentra en una frecuencia, más que en un registro, en un "tono", casi musical, en el lenguaje que él definiría como "piano infinito" (2017, 276). Siguiendo con la metáfora, sus registros escriturales son la música de *los pasos del que vuelve* (2012, 561), del escritor que se vuelve a un diálogo con sí-mismo. En sus *Ensayos sobre música, teatro y literatura*, Thomas Mann afirma que "la *forma* artística pierde toda importancia cuando el genio del *género* artístico mismo aparece en su soberanía

y grandeza libre" (2002, 181), y, en términos generales, para este caso, podemos estar de acuerdo.

HACIA UNA TIPOLOGÍA. Dentro del campo literario, el estudio sobre el *íncipit*, luego del análisis de algunas novelas, brinda herramientas conceptuales. Andrea Del Lungo, al referirse al *íncipit,* propone pensar esta parte de un texto en términos de *geometría variable* (2003, 54). Se refiere, de esta manera, al "límite inicial del texto, por lo que conviene imaginar el *íncipit* como una zona de paso estratégica […] cuyos límites son móviles e inciertos, cuya extensión puede variar considerablemente de un caso a otro" (ídem). Si bien con los diarios de Calveyra no estamos ante novelas, a priori, el estudio y las reflexiones de Del Lungo no dejan de ser sobre narrativa. Luego de definir el *íncipit,* Del Lungo desprende dos nuevos conceptos, *ouverture y attaque.* Estos tres aspectos servirán como terminología interpretativa de los diarios de Calveyra.

Tal definición obedece a la necesidad de pensar el comienzo de un texto como un recorte complejo, no prefijado como un modelo acabado, más bien con diferentes medidas, inclusive etapas o tiempos. Así, pues, va a definir también a la *ouverture* como:

> la serie de pasajes estratégicos que tienen lugar entre el paratexto y el texto, a partir del elemento exterior, el título; el término *íncipit* para designar, dentro del espacio de la *ouverture*, la zona de entrada en la ficción propiamente dicha, es decir, la primera unidad del texto; y de nuevo, dentro del espacio del *íncipit*, propongo el término *attaque* para indicar las primeras palabras del texto" (ídem).

A partir de la definición que brinda Del Lungo se destaca, en principio, que los diarios de Calveyra no son obras estrictamente de ficción. Sin embargo, a juzgar por Del Lungo, la literatura

siempre es un "espacio tramposo", con lo cual deja suponer que toda la literatura es algo engañosa, ficticia y artificial siempre, para preservar la palabra ficcional y no caer en el vacío interpretativo. Luego, preferimos quedarnos con esto de la *primera unidad del texto*. La primera unidad del texto es la "búsqueda de efecto de clausura o de una fractura, sea formal o temática", dice Del Lungo, y, posteriormente, brinda un listado de posibles criterios para tales delimitaciones o fracturas significativas —las cuales, efectivamente, resultan de mayor interés para delimitar el análisis de los diarios de Calveyra:

> -Pasar de la narración a la descripción, y *viceversa;*
>
> -La transición del plano narrativo al discursivo, y *viceversa;*
>
> -El fin de un diálogo o monólogo (o la transición a un diálogo o monólogo)" (ídem).

Del Lungo precisa que "el inicio constituye entonces el lugar de concentración de una búsqueda estilística que apunta a suscitar un efecto de deseo en el lector" (ídem). De esta última cita se desprenden dos relaciones: una, la de coincidir con que el registro autobiográfico es un proyecto de seducción al lector (Lejeune); dos, que la idea de que el *íncipit* se abre a una exploración estilística coincide perfectamente con la hipótesis de que Calveyra despega del género diario para ir hacia una búsqueda experimental de un estilo propio. De esto último nace, para nosotros, la posibilidad de una tipología.

En esa búsqueda de una tipología en la escritura autobiográfica de Calveyra, es necesario precisar dos criterios. Lo primero es dar los parámetros referenciales, lo más relacionado con la longitud, que prácticamente delimitan los *íncipits* en los cuatro diarios. En segundo lugar, y no por eso menos importante, que la presentación de los diarios no será de manera cronológica a sus apariciones editoriales, sino que lo haremos teniendo en cuenta la

intención de escritura, ya que existen testimonios con los cuales se pueden rastrear tales afirmaciones. En ese sentido, el orden propuesto es: *Diario del recluta*; *Diario del fumigador de guardia*; *Diario Francés* y *Diario de Eleusis*. En relación a esto, se entiende que tampoco el orden es suficiente para delimitar el íncipit, en el caso de Calveyra, ni atenerse únicamente al *attaque*, es decir, a las primeras palabras de sus diarios. En consecuencia, la propuesta es hacer un recorte que constituya una *fractura significativa de la obra*, como una primera unidad del texto, espacio temporal, en donde se produce una codificación y orientación para el lector en cuanto a los lugares y sujetos intervinientes. El *íncipit,* como frontera entre el escritor y el lector, cumple "el papel del principio en el acto de la lectura" (Del Lungo, 2003, 50). Al respecto, la propuesta es la siguiente:

> *Diario del recluta.* La primera unidad significativa alcanza dos párrafos, con un diálogo en medio de ellos, y éste compuesto por cuatro guiones de diálogo. Sin fecha.
>
> *Diario del fumigador de guardia*. La primera unidad significativa la conforma el primer texto, y corresponde a la primera página, compuesto por cuatro párrafos. Sin fecha.
>
> *Diario francés.* La primera unidad significativa comienza con una fecha y abarca todo el primer texto de cinco párrafos, separado por un asterisco, y que llega hasta el próximo texto señalado con el número 2.
>
> *Diario de Eleusis.* La primera unidad significativa, sin fecha, la compone el primer párrafo y la primera marcación es de un solo guion de diálogo.

Delimitados los *íncipits*, "lugar literario por excelencia" (ídem, 14-15), con Ítalo Calvino, sostenemos que estos oficiaron de centro de gravitación para las posteriores "operaciones literarias" (ídem) que Calveyra utiliza para hacer del género diarístico una apertura a la experimentación en su propia escritura. En consecuencia, son decisiones que toma Calveyra, arbitrariamente, para marcar un afuera y un adentro de la obra. Este quiebre

significativo donde, en apariencia, el autor solamente toma apuntes, hace notas, mientras que, en realidad, está apuntalando los elementos narrativos que traman el texto que va confeccionando. Se intuye que Calveyra abre los *íncipits* hacia una experiencia con el lenguaje, con una fuerte presencia de su subjetividad de autor, pero, al mismo tiempo, nos dice: "Absoluto: este ritmo es el cuerpo, es mi existencia misma" (Calveyra 2017, 232). Lo cual introduce que, además de la subjetividad, hay una relación entre escritura y cuerpo.

En síntesis, luego de analizar los cuatro diarios, podríamos decir que hay una tipología construida por Calveyra. Algunos de estos aspectos son: desde la *ouverture* del título, Calveyra usa adjetivos y/o lugares; de esa manera nos introduce a una nueva realidad autobiográfica personificada, donde el narrador se sitúa en un inédito espacio y en un inédito rol, sin perder la esencia de escritor. Además, el autor entrerriano puede comenzar por *íncipits in medias res* o *in media verba*, dada su intensidad "dramática" del principio (ídem, 113) o porque comienza con una frase inicial que "parece responder a una pregunta que el texto no revela" (123). Como decía Mariana Di Ció, los textos de Calveyra lindan la frontera de la crónica, y en ellos, como dijera Carlos Mastronardi, Calveyra continúa con una "proyección de sus gustos y la naturaleza de sus estructuras verbales (que) lo sitúan en una frontera" (ídem), y por sobre todo, cabe agregar, la frontera de los géneros literarios. No obstante, afirmamos que estos diarios parten del registro autobiográfico, pero se abren a una experiencia literaria.

Además, teniendo en cuenta las anécdotas que recuerdan a Calveyra siempre con una libreta, se puede decir que la escritura de Calveyra obedece a una manera de ser-en-el-mundo, y las palabras del propio autor vuelven viable tal hipótesis: "Yo sigo creyendo fervientemente en la literatura pero empiezo a creer que más vale instalarse de una cierta manera en la vida" (2017, 218). Esa manera

de ser-en-el-mundo es, justamente, instalada en la escritura, y es lo que garantiza que estos diarios sean publicados. Pero, sobre todo, por comprender, como dice en *Diario francés (1959-1960)*, la "necesidad de otra escritura, cosa que no tiene nada que ver con las estructuras lógicas" (251), y esa es una de las razones por la cual sostenemos que estamos ante diarios, sí, pero diarios que fueron abiertos a la experimentación artística, escapando a la mera copia, pues, a decir de Calveyra, "ningún signo se repite en un *Caldo* si está bien hecho" (ídem). Sus diarios no son copias entre sí, si bien hay mecanismos de escritura que se repiten, tales como la teatralización o la poetización; Calveyra abre los diarios, abre cada posibilidad, como una experimentación con el lenguaje. Fundamentalmente, porque se instala en una manera de vida entre cuerpo, texto y escritura autobiográfica, que nos hace experimentar ese sentimiento de estar participando de un diálogo entre plantas, astros, hombres, niños, caballos, y que está en todas partes y por eso, finalmente, es autobiográfico. Como intentamos sostener desde el principio. ■

Referencias bibliográficas

Obras de Arnaldo Calveyra

(1959). *Cartas para que la alegría*, Cooperativa y distribuidora Argentina Limitada, Argentina.

(2008). *Journal d'Eleusis*, Actes Sud, Francia.

(2010). *El caballo blanco de Mozart*, La bestia Equilátera, Argentina.

(2012). *Poesía Reunida*, Adriana Hidalgo, Argentina.

(2012). *Teatro Reunido*, Eduner, Argentina.

(2017). *Diario francés,* Adriana Hidalgo Editora, Argentina.

De otros autores

Calvino, I. (1996). *Seis propuestas para el próximo milenio*, [En línea], en https://www.siruela.com/archivos/fragmentos/SeisPropuestas.pdf

Delay, F. (2012) en Calveyra, A. *Teatro Reunido*, Eduner, Paraná.

Del Lungo, A. (2003). *L'incipit romanesque,* Seuil, Francia.

Di Ció, M. (2016). *Los ejercicios con el tiempo de Arnaldo Calveyra,* disponible en: http://journals.openedition.org/america/1626; DOI: 10.4000/america.1626.

Federik, M.A. (2012), prólogo a la *Obra poética* de Daniel Elías, EDUNER, Paraná.

Gerchunoff (1973) *Entre Ríos, mi país,* Editorial Plus Ultra, Buenos Aires.

Goyer, N. (2019). *Rue des Quatre-Vents, San Telmo,* Boréal, Canadá

Lejeune, P. (1996). *Le Pacte autobiographique,* Seuil, Francia.

Lejeune, P. (2005). *Signes de vie, Le Pacte autobiographique 2,* Seuil, Francia.

Mann, T. (2002) "El arte de la novela", en *Ensayos sobre música, teatro y literatura*. Ed. Alba

Mastronardi, C. (1959) "Arnaldo Calveyra: Cartas para que la alegría" en *Revista Sur*, n° 261. Noviembre (1959).

Molloy, Sylvia (1996). *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica,* FCE, México.

Morales, L. (1995) *Diario Íntimo de Luis Oyarzun.* Departamento de Estudios Humanísticos, Facultad de Cs. Físicas Matemáticas Universidad de Chile, Santiago.

Roa Sánchez, M. (2011) "La escritura diarística de Zenobia Camprubí", UNED. Disponible en en https://www2.uned.es/centro-investigacion-SELITEN@T/pdf/ Milagros_Roa.pdf (fecha de consulta 07/01/2020).

Rosa, C. (2010) "Entre Gualeguay y Paraná", en Amaro Villanueva. *Obras completas. Volumen I,* EDUNER, Paraná.

Artículos especializados

"Arnaldo Calveyra hace de la poesía una riesgosa aventura", en *El Miércoles,* Concepción del Uruguay (2012).

"Arnaldo Calveyra", entrevista de Ioana Catsigyanis y Lisandro Tanzi, en *Ensamble*, Revista electrónica de la Casa Argentina en París, año 5. n° 7 (2013).

Archivos fílmicos consultados

Interview d'Arnaldo Calveyra, auteur de "L'origine de la lumière" chez Actes Sud. Il évoque son travail d'écriture. «Le cercle de minuit», Paris, Francia. Archivos INA. https://www.ina.fr/video/I14070286/arnaldo-calveyra-video.html

Arnaldo Calveyra en *Los siete locos.* Disponible en https://www.youtube.com/ watch?v=OtWtz02KniQ

Villagra, M. D. *Arnaldo Calveyra, tras sus huellas.* Disponible en https://www.you tube.com/watch?v=BjEL3LWby-g&t=17s

TEXTOS Y CONTEXTOS LITERARIOS



Emma Barrandeguy (1914-2006)

SUBJETIVIDAD Y AFECTIVIDAD: O LAS FORMAS EN QUE LAS POETAS "VUELVEN A CASA"

María Fernanda Spada, Justina Guelache, Jordán Cariaga, Camila González, Margarita Presas[*]

Hemos reunido para este trabajo algunas voces poéticas que comparten un eje: la subjetividad y la afectividad, y la construcción de las series está claramente intervenida por la lectura de los últimos ensayos críticos de Tamara Kamenszain, los que nos han interpelado fuertemente: *Bordado y costura del texto*, *Una intimidad inofensiva. Los que escriben con lo que hay* y *Libros chiquitos*. Kamenszain —crítica y escritora— nos permite interrogar a las poetas sobre la reivindicación que estas realizan de la escritura del yo y la elaboración de un lenguaje de la memoria afectiva. Estaríamos compartiendo, en este sentido, textos que dan forma a una lengua poética que "acerca la literatura a la vida", apelando por un lado a figuras femeninas y familiares portadoras de cierta sabiduría conectada a la escritura y transmitida de generación en generación; y por otro, a

---

* Docentes y estudiantes de Lengua y Literatura. Trabajo leído en las 3ras. Jornadas de Literatura Entrerriana "Nuestros escritores, nuestro canon. Lectura a dos orillas", realizadas en Paraná y Concepción del Uruguay en el año 2022.

escenas y escenarios de la infancia elaborados cronotópicamente en los poemas. Si los textos literarios nos piden su propio marco para ser leídos, si nos reclaman que demos forma a un "modo de leerlos", encontramos que Tamara Kamenszain nos regala una mirada del lado del dobladillo de ese hacer de la escritura, y buscando ese lado convocamos a algunas poetas de la provincia.

Las voces que se dejarán oír serán incorporadas en alguna de las dos escenas de escritura que hemos construido, aunque en más de una ocasión, en este afán por incorporarlas a una, el poema emprende su fuga y participa de ambas. Como anticipamos, hay un eje que los conecta: subjetividad y afectividad, es decir, estamos ante escrituras con la intención manifiesta de reivindicar como terreno propio la escritura del yo, en el sentido que le da Kamenszain cuando dice que estamos ante un "ejercicio menos patriarcal" cuando podemos "dar cuenta de lo propio sin tener que ponernos el traje de la impersonalidad" (2020, 54).

Por otro lado, estas poetas elaboran un lenguaje de la memoria afectiva, y nos muestran la necesidad de dar forma a una lengua poética que "baje a tierra", que acerque la literatura a la vida, en fin, poemas que les permiten "volver a casa" (2020, 74). Un regreso a casa en sentido amplio, que va elaborándose desde una semántica del espacio, pero también desde la memoria que portan los objetos y las personas familiares: el patio, las tías y las abuelas, al seno materno, la lengua compartida por quienes enseñaron a leer la sabiduría que conlleva una plática de mujeres en el interior del hogar. Una plática de mujeres en el interior del hogar, un hogar cuyo signo ellas logran transformar, un hogar ya no destino impuesto sino espacio en el que se construye literatura.

Dejemos que ellas hablen.

ESCENA 1.

Primera forma de volver a casa: "de la madre se aprende a escribir". Mujer y escritura se enlazan en escenas donde se recibe la sabiduría de lo que se lega en esas conversaciones con madres, tías, abuelas. Esa "susurrante plática de mujeres" se corporiza en los poemas. "Si la oralidad es lo maternal por excelencia —el seno habla, la boca del hijo apre(he)nde—, puede decirse que el elemento femenino de la escritura es la madre" (2000,73). La pasión materna sería una experiencia de amor por la que la madre, al transmitir el lenguaje, transmite a un tiempo pasión por ese lenguaje.

Emma Barrandeguy, Gualeguay, 1914-2006. En *Pescar por fin tu corazón inquieto* (2020).

Sonetos de la abuela

Entro a su cuarto y es la anochecida;
allí están su tejido y su revista,
y me veo sentarme: ella se alista
a contarnos las cosas de su vida.
Su charla lenta, que a escuchar convida,
a la rueda de primos nos conquista,
y también esa mano, siempre lista,
que de colmar las nuestras no se olvida.
Eran los mansos tiempos ya lejanos
con una flor muriendo entre las manos
en la tarde sin prisa. Oh, calle sola.
Te recuerdo tan leve y pequeñita
con tus manos inquietas, doña Lola:
abuela de las plantas y las cuitas.

Pamela De Battista: Gualeguaychú, 1985. En: *Entre Orillas* (2021) *(Fragmento)*

I
Miro las manos de mi abuela.
Tienen la fijeza de la costura.
Tienen
el oficio
cosido a los nudillos.

Mi abuela y yo
nos miramos las manos
para recordar
que una y todas corrimos calle abajo,
que una y todas nos sostuvimos
de pie
entre refucilos,
que no nos es fácil amar,
que no es
cosa de hilván
el amor.

Miro las manos de mi abuela
para buscar
en las líneas profundas de su palma
el rastro de su nacimiento,
la brevedad con la que nos llamarán
por nuestros nombres.
Ella me da noticia de mis ancestras.
Dice: la noche las amó,
el campo se les trepó por las piernas.

También: con los pies adentro de la casa
la carne es un pantano pero crecemos
somos ahí astillas
espigas
estamos cosidas
cimbreantes
cante jondo
contra todo lo que arrase.

Cecilia Figueredo: Concordia, 1976. En: *De ahora en más* (2017).

Hay ahora otros aromas, (fragmento)

Hay ahora otros aromas,
y ondean las cintas de colores
en el aire fresco de las tardecitas.

Una cuchara rosada
de plástico perlado
revuelve el jugo
recién exprimido.

Y así,
cuando todo lo cotidiano
encuentra su lugar
cede la hoja en blanco
y todo lo que estaba en ella
se hace visible.
De qué amarillo es
tu espíritu
de tierra firme

Risa, laurel,
palabra al aire.
Mirada que atraviesa las miradas.
No conozco el silencio en tu presencia
y sé que cuando dormís
tu mano sigue escribiendo
sola
todas las recetas
que te faltan anotar.
(…)

Tantos papelitos
con direcciones, frases, poemas
y recetas para rejuvenecer.
(…)

Manantial incesante,
yo no se qué día
fue que noté
un dejo de tristeza en tu mirada.
Un dejo, así,
como un ademán distraído.
Un dejo, que también te define
mami
tanto, tanto,
como ese amarillo difuso
que me es imposible precisar.

Marta Zamarripa: Gualeguay, 1933-2020. En *Solo de garzas y otras levitaciones* (1998).

Niña sin nada

A Olivia Barozzi, mamá

Criatura dulcísima de ayer,
habitada de pájaros.
Niña sin nada,
asomada a una rosa.
Te miro desde mí.
Te me pareces.
Con vestido de seda y un asombro encendido que dura todavía.
La luz desbaratada de la tarde
me trae siempre a vos.
Me reconozco aún en la ternura de tu boca que calla
lo que dicen tus ojos.
Dulce estás.
Sólo miras.
Créceme el corazón detenido en tu asombro.

Stella Maris Ponce: Concordia, 1963. En *Rituales de la noche* (2002).

A mi madre

— "Hay que esperar el menguante para la poda"-
expresó, segura.
Y luego me invitó a mirar el cielo
para confirmar las lunitas
que habíamos visto en el almanaque.

Su dedo recortado entre las estrellas
me indicó la esfera luminosa.

— "¿Ves?"- insistió
- "Ya está por menguar,
le falta una rodaja..."
Y yo sentí
que una larga enredadera
unía mi mano, la suya y la luna.
Y me olvidé de la poda.

Emma Barrandeguy —una vez más…

"Rosa Elmira" , en *Archivo*

> …son tan alegres las rosas, menos tu rosa mamita
> que no sabe manifestar su alegría, ¿no es así?
> *De una carta de mi madre*

Esa mujer pequeña que se afana
en el rito doméstico del día,
antes que nadie en tarde muy lejana
puso en mi mano un libro de poesías.
La infancia era aquel tiempo de retama
en que la oía cantar mientras cosía
o le hacía repetir desde la cama
los relatos del diablo y de María.

Es leve en el juzgar, pero orgullosa,
tiene de niña la coquetería
y recata su amor entre las cosas.

Alabo aquí su voz y sus razones
y esa prudencia exacta que la guía
en el camino a nuestros corazones.

ESCENA 2.

Segunda forma de volver a casa: "lugares donde se teje la historia familiar". Espacios cronotopizados donde la escritura se conecta con el pasado a través de las figuras ligadas a la infancia. O como los caracteriza Kamenzsain, lugar donde la madre se comunica con su hija; allí se sedimenta y crece, como una telaraña, el inmenso texto escrito por mujeres. Ese escribir que nace de las experiencias de y con otras: madres, abuelas, tías; en patios, jardines, la mesa familiar; escenas que transcurren en lugares donde prima la conversación entre mujeres: la ronda de mates, la huerta, los jardines, una biblioteca. Este volver a casa pareciera hacerse con el elogio de lo mínimo; ese "escribir chiquito" del que habla Kamenszain (2020) acaso es una estrategia para dar forma a un lenguaje poético que baja a tierra, rescatando los momentos mínimos y los géneros menores. La poesía que se hace con palabras que todos los días encuentran su sentido en lo cotidiano fortaleciendo la conexión con los afectos, una lengua que se vuelve efectiva para construir lo afectivo.

Marga Presas: Concepción del Uruguay, 1957. *Inédito*

Mundo redondo

todo se concentra en este útero/ cerrado de la casa
Lola Mascarell

Hay cosas que quiero escribir.
Por ejemplo
que hoy hace frío
aunque falta más de un mes
para el invierno.
Que a pesar del gris
y las nubes oscuras,
amo este pedazo de cielo

y agradezco por
esta casa en la que vivo.
Quiero escribir también
que a veces
vienen aleteos,
oleaditas que me abisman
al pensar
qué será
            de mí
                        de mis libros y mis cosas
                                    de la gente que tanto quiero.

Entonces escribo.

Puedo escribir ahora
que chilla el agua en la pava
y esa rutina ancestral
me despabila,
la bombilla refleja una luz chiquita
que se espeja en la virola del mate.

Escribo.

Afuera sigue haciendo frío,
el viento zarandea
las ramas desplumadas.
Pero adentro,
adentro hay una tibieza
que me trae la voz de mi madre.
Aquí está concentrado
todo el mundo,
el día se termina
y no pasa nada.

Belén Zavallo: Paraná, 1982. En *Lengua Montaraz* (2021).

Otro azul

Nada es azul y sin embargo el cielo insiste en punzar su fondo sobre el recuerdo

no sé sobre qué tela pinto los cuadros pero veo las manos arruinadas moverse como terrones de suelo arado,

como ovejas sucias las palmas tienen el sonido áspero

mamá apoya una hebra en los labios finos y sostiene la punta del hilo como la estatua que no muerde

corro al cantero y camino sin pisar las violetas, siento el perfume de las flores como un animal huelo y hurgo entre sus hojas redondas veo orejas de mascotas que no tuve

nada es azul y sin embargo un puente sin barandas me sostiene en el insomnio

¿detrás de qué puerta escondo las preguntas que no hago para no romper la infancia?

Mamá remienda nuestras rodillas raspadas, cose parches en los codos de los buzos frizados

La ropa no abriga las heridas se aferra a ellas. No supe cómo despegarme la sangre de la tela y tiré fuerte.

Tuky Carboni: Gualeguay, 1939. En *Bajo palabra* (1996).

La casa

Ella guarda mi forma,
todavía;
como el capullo recién
abandonado de la mariposa.
Crecí con sus mareas
cuando el misterio
inflaba las velas de la
infancia
y detrás de los párpados
aquel secreto viento
cortaba mis amarras; (ah, sésamo-ábrete
de los rincones,
duendes de la escalera, fortaleza de luz de las
mamparas…)
Mi mirada de entonces
tenía sus propias lámparas
para enfrentar la noche
posada sobre el patio,
donde el jazmín soñaba
silencios constelados y un ángel invisible
se mecía en las frondas de las parras.
(…)
Si ahora cruzo el umbral, si me asomo a la casa,
allí está como siempre
mi corazón de entonces,
con su traje de luces para oficiar la infancia.
Y es inútil
que se crispen las sombras,
que me llamen intrusa

y quieran ahuyentarme con sus siniestras máscaras;
porque atrás de mis ojos alguien
—que no sabe de exilios—
vuelve a encender las lámparas

Emma Barrandeguy, una vez más, en *Las puertas* III

Iré contigo de la mano

Iré contigo de la mano
por todos los parajes de la infancia.
¿Quieres pasar aquí, a la vieja sala
de los cerrojos sonoros
y los abuelos vigilando los muros?
¿O prefieres los patios?
¡Tantos patios!
Tanto amor a las plantas, compartido.
No podría explicarte
el gusto de las frutas
en la siesta,
ni los atardeceres, ni los riesgos.
(Todo está ahí
acompáñame).
El cuarto fresco de la tía Isolina
con la virgen viajera
que iba de casa en casa
con lógico equipaje de monedas
y aquel cuarto severo
donde iban entrando sigilosos
los camaradas con informe y libro.
¡Oh noches con jazmines y disputas!

ÚLTIMA INTERVENCIÓN

Mientras recorríamos el extenso corpus crítico y poético de Kamenszain, vislumbramos algunos posicionamientos fuertes de su escritura, y estos se volvieron una especie de guía al momento de pensar este corpus de poetas entrerrianas que leímos con ustedes. Entendimos:

Que, si la subjetividad es la instancia ineliminable del género lírico, no significa que el sujeto lírico esté siempre en el centro del poema diciendo yo; puede estar en los bordes, en los márgenes, enunciando de forma particular el mundo de los objetos, puede estar exhibido u oculto como un cazador furtivo de las palabras.

Que la poeta puede transferir su historia a la poesía, la que a su vez puede advenir una especie de novela familiar; algunos de los poemas seleccionados dejan ver la habilidad deslumbrante de trabajar con episodios de la autobiografía, pero sin volverse poesía confesional, sino más bien haciendo de este registro un acento, un recurso para fabular la historia.

Que muchas veces esa historia propia, fabulada desde el autobiografema, se alimenta de la metáfora de la escritura como tejido, porque es lo que liga el oficio de escribir de esta "sujeta" —como gusta llamarse a sí misma Tamara Kamenszain— con el mundo de las mujeres: la escritura nace justamente de esos cortes, de las costuras que practican.

Pedagogas de lo oral —de la ronda de charlas y cuchicheos— la escritura de las poetas se aleja de aquella representación de la poesía que les marcaba fronteras temáticas y de estilo, si es que pretendían participar de literatura específicamente femenina,

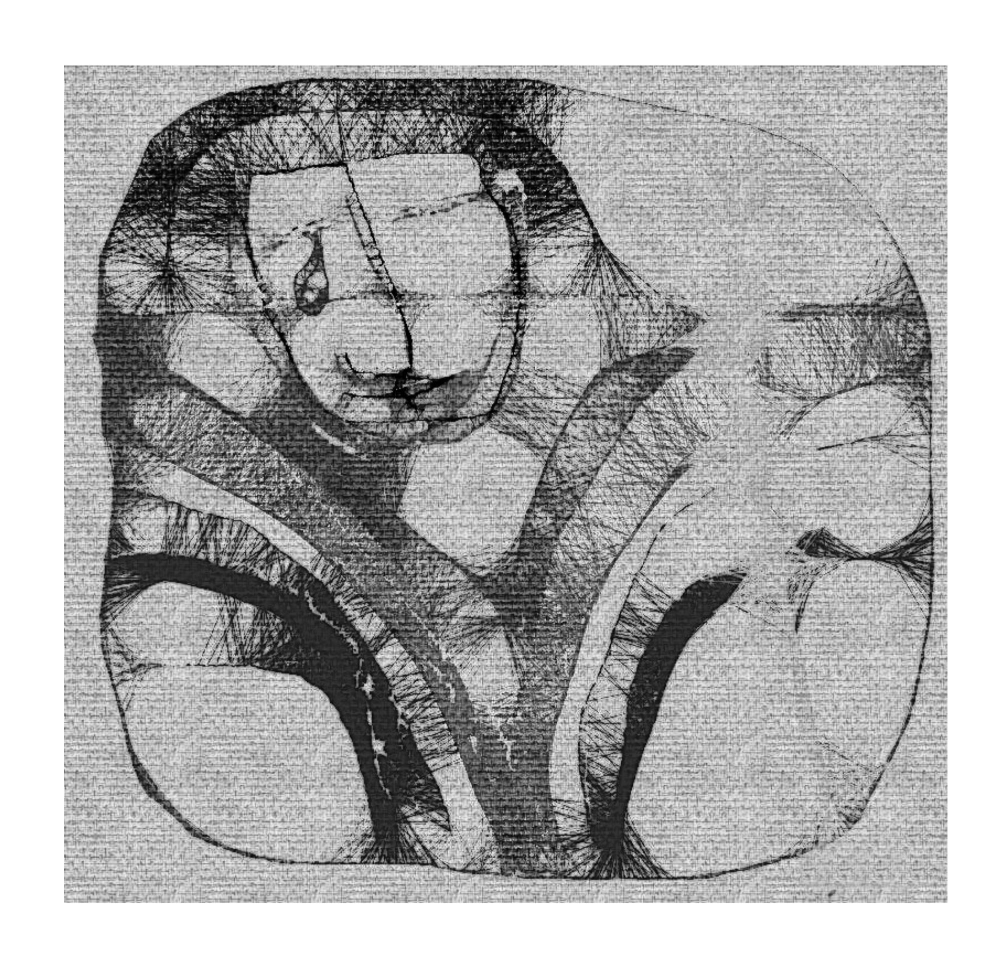
cuando en realidad era específica del mercado. Escribir, para ellas, es pergeñar múltiples tretas del débil, y sobre eso la historia de la literatura escrita por mujeres no ha enseñado bastante. ■

Bibliografía:

Kamenszain, T. (2020). *Libros chiquitos.* Ampersand. Buenos Aires.

Kamenszain, T. (2000). "Bordado y costura del texto". En *Historias de amor (y otros ensayos sobre poesía)*. Paidós. Buenos Aires.

Kamenszain, T. (2016). *Una intimidad inofensiva. Los que escriben con lo que hay*. Eterna Cadencia. Buenos Aires.



"Ya no es lo mismo" (2015) Ilustración de Luis Ardetti.

SUT SU EN EL AIRE

Daniel Tirso Fiorotto[*]

Un investigador oriental, Diego Bracco, del Centro Universitario de Tacuarembó, estaba indagando en el pasado de una población del norte de Santa Fe y encontró en Sevilla, España, tres listados de personas charrúas capturadas en Entre Ríos desde 1749, encerradas en Cayastá para empujarlas a asumir la cultura europea. Esos documentos, verdaderas joyas para la ciencia, datan de agosto de 1758 y marzo de 1760. Entre los nombres encontrados estaba Sut Sut.

SILENCIO

"Con silencio también se habla,
es una ciencia entrerriana". (Pony Rosález)

El amor por Sut Su que te cuento, y ya ves, en voz baja,
me nace, no sé, en la nariz, en el aroma de esta selva,
selva todavía, prístino sanatorio
reacio a tanta civilización.

---

* Nacido en Larroque, periodista, escritor y cofundador del Centro de Estudios "Junta Abya Yala por los Pueblos Libres". Este poema se publica por primera vez.

Niñarupá de abril, Sut Su, aromando, aromando,
cero en declamación, empecinada en el encaje diminuto,
qué podría decir: su paso paz, su danza paz,
me sube por los ojos.

Confiada en su silencio, ella que es todo aliento
puede fundirse en piedra, sí que puede.
¿Flor y piedra? Flor y piedra, Sut Su,
si aprendí entre las geodas de la plaza su decir,
su decir quieto. Ah, estas geodas de no creer,
¿te has detenido en ellas?

Este paseo con Sut Su me despierta.
Por los aromas voy a los aromas,
por los susurros en la planta del pie celebro
una alfombra de flores.

Es ella, Lazarillo con la noche en los bucles
y en los ojos la noche, es Sut Su, la que alumbra
con apenas mirar;
a su paso, las lenguas y los diálogos fluyen
y fluyen liberadas las fuerzas prohibidas.

La gracia de su andar arrea las miradas dispuestas,
desata los nudos; ah, la veo ahí,
una sonrisa al cardenal, otro regalo.

Alza el talle en puntillas para oler los aromos de agosto
a media cuadra, entonces todos advertimos
que allí están los aromos, pródigos en soles.
Con esa gracia tiende el cuello, sube la nariz
al aire, va a presentir la lluvia
y la lluvia se arrima, gota a gota,
nos envuelve la lluvia: un cumplido.

Por mujer, por arcilla en las cuevas,
acunada en la raíz medicinal y mal acariciada
en clandestinidad

por todo un mundo que además intentó sin culpa sepultarla,
carga Sut Su el silencio.

Opacar artificios, su pecado,
y su pecado caminar así,
¿podría mi nombre soportar las miradas?

Silencio: escudo. Ni lanza ni ariete.
¿Espejo? ¿Silencio espejo?
Luz, luz sí, tres palitos en un crepitar.
Pero ¿carga el silencio o es toda ella una revelación?

Esta sonora lluvia pareciera acentuar el silencio.
¿No anida la verdad en el aliento? ¿Y cuánto queda
cuando traspone el labio y se desnuda
tan brisita a los vientos?

Las no recetas de Sut Su florecen de la nada,
así el lirio del bajo y las azucenitas punzó en las barrancas
llenándonos los ojos cuando nadie llama,
nadie aconseja ni promete
ni manda ni obedece.

Sut Su, Sut Su, oración pagana. Su nombre ha sido odiado
por dar guerra, odiado por parlamentar;
hacer de cicatrices, arte, su secreto;
su danza, ah, su danza, un vaivén que recuerda
las manos, la batuta en el concierto cósmico.

VAIVÉN

En ese ir y venir, el aire pinta cintas;
no, no las he soñado, están allí, inspiradas
en las babas del diablo, celestial enlace
de transparentes hamacas paraguayas. Ahí la terminal,
la mansión sin paredes de Sut Su, el oasis
llamándonos sin voz.

Todo lo que Sut Su me dice y digo palpita en sus labios,
ella respira en mi respiración.
En un temblor imperceptible de hamacas y columpios, silencio,
pentagrama a los besos;
¿es el silencio el que nos mece?
Callar, caminar y callar, *satyagraha* del pago,
¿de cuándo, esta revolución? ¿Será
desde la alegre violación de la palabra leyendo sus derechos?
Todavía retumba, con voces retocadas, aquel
Requerimiento de Palacios Rubios
que se escucha con la boca abierta.

El templo la mandó a escuchar,
el aula la mandó a escuchar, ella se demoró,
se demoró cebando y al levantar la vista
daban consejos más allá. Como no había cerrado las orejas
la ganó el silencio de la yerba,
la volvió a la fuente.

A los empachos de soledad, memoria;
a los empachos de memoria, danza y ñandutí.
Para el tardarse largo, donde los apuros
se entretengan un rato:
hamacas paraguayas y columpios, inocencia colgada,
contagiosa fiesta,
cada cual a su ritmo, a su color,
con algo siempre anaranjado crepúsculo,
desplegando los brazos, olas entre las nubes sin coordinación,
redes con esa orfebrería del río, de los montes.

Hamacas y columpios, ensueño de los nómades,
de las Sut Su jamás en singular.
Cuerdas en el concierto que eleva a los llamados peores
como eleva a los llamados mejores,
vaivén y campanillas por ahí entre bolillas,
pelotas, manchas, escondidas.

¿Una plaza? ¿Nos rescata una plaza?

Echa hojitas la paz, con los mayores
regalando los ojos al bullicio del tobogán y las hamacas,
regresando al juego por jugar.

Hamacas y columpios, cuna del trotecito lerdo,
de la danza sin más agitaciones que las agitaciones bellas:
por esas serpentinas se desliza Sut Su, anda, trepa,
desciende; caminar con ella
(cuando hemos evitado sus guiños tantas veces),
es marchar al encuentro
de las artes sin dueño en sus niditos
urdidos de qué modo, no sé, en mi corazón.

ALUMBRAMIENTO

Vaya paseo, este paseo con Sut Su, este alumbramiento,
entre sombras y asombros, visitas
de golpear las palmas y gozar el saludo:
aquí prescriben las ofensas.
Visitar, invitar sin por qué.
En la noche inclemente,
cuando todo parece romperse hay un piquito
que rompe, sí, rompe la cáscara.

Ni muy terreno ni tan celestial, el vaivén,
palabra y trino. Visitar la perfección de las guitarras
a cielo abierto y en el mismo péndulo
el diseño del tas, para el asombro,
su perfección de un orden íntimo, arrugas para adentro,
lechosa abuela sin edad.
Sangre y savia se extrañan.

Y las mandalas entre las espinas, y los dedos
modelando la arcilla a cielo abierto
y con la arcilla, el alma.

En el vaivén, el pico a dúo del hornero, arquitectura germinal.
Una canción y un trino se beben a la par, una a una,

las gotitas del sol.
En el vaivén, dos garzas blancas sobre el índigo
como desdibujándose
con arabescos por testigos.

¿También la rueda en esta danza?
¿También el engranaje en esta danza?
Geodas, claro, y aves y aromas, ¿pero fierros?

Ah, desde aquellos fierros para la calabaza y el maíz,
aquellos fierros y otros tantos sobornos
que supo intuir un filoso Oberá, y cuántos antes,
cuántos rebeldes
empeñados en anclarse el nombre, en desatarse los tobillos,
en curarse en salud,
ah, qué manera la nuestra de evitarnos el trance.

En el amor, Sut Su, y en las preguntas.
¿Negarán mis candados la paciente estigmergia
en la arrogancia de las redes lógicas?

¿Acaso despertamos tarde a las alarmas de Oberá,
a los murmullos de Sut Su? ¿Despertamos tarde
a los huecos del Congo, de Guinea, de Angola
que nos llenan los ojos?
¿Dónde empieza el abismo?

Peregrino, ahora caigo: peregrino.
Con la flor por testigo no me puedo negar, ya no,
ni al árbol ni al amor ni a la bombilla eléctrica.

Resplandor en la geoda (lo digo con cosquillas
en la planta del pie), día completo, sin antes ni después:
esa visión de un ciego de renombre hecha cuento,
fruto de los narcóticos de un loquito agentado,
se reproduce en mis narices. ¿Precisa, la ficción,
probar su condición premonitoria?
Aquí la piedra al pie, alumbrando,

Se abre el mundo a mi paso. Geoda y camambú.
Tomatito del diablo hacia mayo y geoda siempre,
sólo para serenos.
En el vaivén de las hamacas,
sin principio, sin fin,
brota así de sereno este río, sereno;
lame las costas parecidas
con sus moradores, ríos también, si desnudos.
Aquí y allá melodías y lamentos.
Aquí y allá lamentos, melodías.

Luz desde la piedra, luz desde los ojos;
desde el aire y el mate y el silencio, luz. No,
no brillan las cosas, ¿qué serían las cosas?
Brillan sus regalos, sus regalos mutuos,
brillan sus encuentros con una llama que diríamos de ocaso.

Las hojitas del sauce en el limo, perfume de la orilla;
uno sospecha el pez, el caracol, el biguá sobre el tronco,
la soledad sin puerta de las islas.
Al paso de Sut Su, las islas, la ciudad, se inclinan.
¿Conversan?

Catay para las mieles indias, por ahí, cuaderno y tinta por ahí,
galpón, chispazos de las soldaduras,
promesas de una verja. Ir y venir sin lápiz rojo.
Ir y venir, vida redonda.

Al paso de Sut Su, esa gripe
que se gana en la lengua y vocifera tiene cura
con la harina y el agua y el hervor de la grasa,
un contagio de paz por la nariz en diez minutos.
Brilla el aroma, con el aroma la palabra;
no diríamos brilla: arde, mejor,
arde con cierta discreción, como el rescoldo.

Al paso de Sut Su, la mejoría llevará dos horas
Compartiendo tortafritas calientes en la vecindad,

y tres también en cambiar pareceres, en decirnos las cosas
por los meandros tan de por aquí.

Ah, los aromas fluyen por mis venas,
tortafritas al pie de la sartén para el ritual del dar
como la lluvia da. Y al pie del árbol mandarinas
maduradas a escarcha para el ritual del sol.

Ah, los aromas: un tajo en el zapallo,
corazón naranja, milagro de la vida.
Un solo de zapallo y la nariz ha ganado su día.

CORRAL

Relampaguea de nuevo en la orilla oriental,
estamos al llovernos,
el río va a beberse sus vasos,
las últimas bandadas se despiden en ve,
calor y luz se guardan. Uno presiente la de píos avivando nidadas
en la isla, en el monte.

Cuánto entrega una tarde en la costa crocante de colores,
con alas rebeladas contra la ley de las fronteras.

Unos pocos parecen comerse el río en éxtasis: pedir, agradecer;
proyectan los negocios de la hora hacia la paz soñada;
Sut Su nomás se sienta a mirar por mirar, se recuesta,
hay que verla mirando: se yergue, da unos pasos,
no se propone otra cosa que estar,
transparente,
por eso puede caminar la orillita a la par del cardumen
que anda como buscando y no encontrando.

Este paseo con Sut Su, plumas y escamas, alumbra
como alumbra la luna, y como ella
cruza la aduana sin pagar. El coscoroba, el surubí,
la yateí, la luna misma,
el aguara popé y los canutillos;

los aromas, la chauchita del ceibo, los silbidos del peón,
entran en el corral y salen sin permiso.

¿Se mueve el pez en asamblea por algunos bocados?
¿Cómo saberlo si nosotros marchamos una y otra vez
por la tierra sin mal? Ah, los osados
saltitos, como chispas, de los que tantean
ahogos de este orden, tal vez
para gozar en asamblea niña esa pureza
de los aros concéntricos en el pelo de agua,
su sombra temblorosa en la arena, quién sabe. Tal vez
gimnasia natural para infringir la raya,
destino fijo de la piel, las escamas;
de la pluma en el ala, de la pluma en la frente,
de quienes festejamos el atardecer
con un canto en el vuelo, con un mate
entibiado en las palmas.

Cruzar, cruzar la raya.
¿Sería ocioso preguntar por qué la paz, tan de punta
con los apuros y los nervios, cabalga a sus anchas
en el lomo nervioso de los pescaditos?

La paz dice lo que hay. Ni el pez en maratón
la va de garza ni la garza de pez, cada cual con algo propio
y algo de por ahí; no vamos a flotar como la araña,
pero a guigue y botador, como los padentreros,
haremos una plaza en el río
con algo de Pedro, con algo de jacana y de irupé.

Serena costa, ingrávidas hamacas: ahí el cielo.
Abandonado vuelo y de chanfle
para no dar los ojos contra el viento ni ceder el norte.

Uno puede bajarse o no bajarse, caminar
alternando las piernas, los recuerdos,
al pasito avisado del hornero, puede ser;
al salto breve del zorzal.

¿Y no ayuda la sintonía fina de los pájaros?

Allá en la horqueta del arroyo y el trino,
donde no mide el metro ni pesan los kilos, algo dice la noche,
el día dice algo, el sauce, y más su sombra
cuando la compañía calza alas.

Sombra al vaivén, sombra a las danzas,
sombra ralita para que el sol se diga sin herir,
sombra al reposo que nos devuelve al centro, nos dice
cuánto puede cargar nuestro esqueleto.

Bajo un manto de gotas desprendidas descubro a Sut Su,
enrollada, invisible,
en su caparazón
a prueba de los dientes ávidos y del bisturí
de tanta ciencia que la quiere escarbar,
y lo que viene es la sonrisa.
Vuelve a darnos remedio, la sonrisa.

Ella despierta cuando el pido gancho
ya no suspende el juego. Sut Su, de trenzas y bordados,
para aquí, para allá,
danza en dos tiempos, en tres:
es ahí que a un guiño de los trinos me animo a sus brazos.

Esta solemnidad del verso
no halla el matiz para su desparpajo.

Sabemos por su piel que es arcilla, y por qué
no le cuesta henchirse ni ofrecer
a las semillas un regazo. Su collar,
como de cuarzo rosa,
sus pulseras de fibras... Uno atisba en las trenzas
la pericia.

He visto sus maneras de garza con flores estupendas,
y lo mismo con piedras
en el ritual de mirar por mirar, de lucir por lucir, de tenderse

a respirar sin más razón que respirar
y sin miedos, ¿no sabían sus abuelas,
ennoviadas sin miedos con el monte y dueñas de la noche,
que la luz siempre vuelve
como vuelven las hojas?

¿Qué sabiondo le endosó a la muerte un derecho
de admisión que le chinga? ¿Derecho a aguar las fiestas
con cabezas en picas y otros cucos
por esa seducción tan de la muerte
chairando la guadaña? Ah, no conocen
los partos de la noche, no saben del coraje de las hembras
que conmueve el aire.

Joven siempre y sin edad, Sut Su, cuida esa piel con mieles,
con raíces, con hojas del otoño y agua cruda
de arroyos innombrados, de los de antes, los de agua.
En esa suavidad,
en esa cabellera se desliza esta voz.

Sut Su en el aire, Sut Su en la danza,
Sut Su contagia su vaivén
y con qué gracia.
Sut Su en la noche y en el alba,
alas de un lazarillo a los de a pie,
de una insinuación,
de un horizonte rosa
con un tajo en la falda.

Oh, Sut Su, racimo de uvas,
dulce calma para mirar y para dar.

Sut Su si me despierta el chororó de las seis,
Sut Su en el juan chiviro de la media mañana,
garantía de amores inspirando la siesta
así en las galerías de la costa como en el espinal,
y en los bemoles del crespín.

Te evoco para darnos de una buena vez el paseo demorado
con sólo la piel, y el mismo corazón sin ropas,
como si fuera el último suspiro, que lo es,
como un saludo inaugural para la despedida.
Atentos al vaivén de la red,
al calor de las manos,
más suave ese calor cuando nos reservamos las palabras
y dejamos por fin, sin más consejos,
que nuestros ojos miren.

Oh, Sut Su, traducir tu silencio, incomparable,
como apenas la lluvia serena
sobre las gracias, para que broten gracias, aquí y allá,
florezcan gracias. Oh, Sut Su,
quizá en tu voz el mangangá, el zumbo en las bignonias,
la sinfonía de esta lluviecita,
¿es así como callas para no callar?

RONDAS POR TRAMPAS

Sus abuelas supieron de adioses y sangrías, de insomnios
con vacíos en la panza,
de contar hasta diez y de agarrar las lanzas y contar
hasta diez y a veces no contar y vengar
venganzas de venganzas de venganzas.
A nosotros nos toca este hervidero de noticias
malas y no tan malas, de violencias al día, ineludibles,
gritadas a la cara
con esa presunción de las noticias.

Bajo la carne desgarrada, carne de sueños desgarrados,
con menos prensa en Zacatecas y Cristalería y Balvanera,
con doliente misterio en esa lágrima
que es Ayotzinapa,
con todas las intrigas juntas en Bajmut y Jersón;
la carne anónima derrochada en Goma como en Trípoli,
ese desgarro en vivo

con músculo de fierro
en Monte Longdon y con un arcoíris por mortaja
flameando en Juliaca; bajo esa carne tibia, aun ahí,
va empeñosa la vida a devolver
rondas por trampas,
flores por balas,
en el umbral del más atronador silencio a punta de misil
que se huele en el aire,
con los imperios pavoneándose,
revoleando los machos sus jactancias;
y un día nos encuentra la vida
en el cruce de gritos y nos llama a tomar un asiento
sobre el arco del mapa
a ver si la pequeña mariposa nos dice su estampado,
si el algodón del cielo nos llueve claridad.

De silencio a silencio, Sut Su:
visitar el agua, estar, estarse, visitar
la fruta y el origen de la fruta, visitar y mirar
y señalar, bañarse en el aroma del choclo deschalado,
oler la barba, quitar la nariz,
de nuevo oler la barba, el grano fresco,
gozar ese regalo envuelto,
y visitar la paciencia del zaino, rienda al árbol, preguntarse
lo que el zaino pregunta.

Y visitar el río harto de camalotes guiando la creciente, y la noche,
y en la noche el secreto del rayo
de una sola estrella.

Paseo. Cambia el aire; la visita destapa los poros,
cada desconocido nos regala otros ángulos,
cada enemigo nos indulta.

Caminar, camino, peregrino.
Dónde aprende a decirse uno en el paseo
a la luz de la cuenca... Y cuándo cae uno
en la naturaleza de uno: la visita a dos bandas,

el vaivén;
cómo encontrar un cauce y estarse en el agua de ayer,
en el agua que viene, visitar
y recibir visitas a una vez.

Si te dijera que el oficio de Sut Su es la red…
No pudo el desempleo con la red. Sus abuelas cargaban
mazorcas, calabazas, bagres,
yerbas por los saberes, cucharas por el nácar,
gurises, ollas; cargaban memorias,
y ella heredó el desvío de tejer la red por ahí punto a punto,
con niños en cortejo sosteniendo las fibras
con la delicadeza de una cola de novia,
sin más rituales que la algarabía.

La red es un camino,
red para el alimento, para el viaje; para el descanso, red,
para el amor,
quedan las mentas de las cuerdas que el oficio trenza
tras diez o quince azotes a la palma caranday.
Por una red, piensa Sut Su y teje, por una red
podemos conocer las manos,
por las manos, las tripas, si la red
deja que el viento pase, pase el sol,
acero y transparencia.

Lo que estoy viendo no me extraña, Sut Su saludadora,
Sut Su más que Sut Su,
tejiendo mallas y mantas desde cuándo,
filigranas efímeras, como las palabras; así es que nadie
marca los puntos para siempre.
Si le dieran las horas y los dedos tejería una trama sin fin,
universo de hamacas en vaivén,
fibras de acompañar, de sonreír, de nomás caminar,
y al final probaría su destino de araña.

Universo de hamacas paraguayas colgadas de dónde,
de los árboles; colgadas de los pájaros, y los pájaros
colgados de una libertad cantada.

Vaivén multicolor en el aire, en las nubes,
y nubes, las hamacas, fibras sin peso, con fantasmas
que van y que vienen. Soledades,
hamacas por lugar,
donde no todo se conversa ni todos se acunan.

Dice que sí y que no la hamaca, a su manera,
por qué daríamos los pasos de ganso si lo nuestro
es danzar en puntillas
sin otra huella que la paz;
en puntillas, danzar, para no despertar el apuro.

Ella no lo dirá;
ella no puede (y quién querría), lavarse
esos corajes a punta de facón que vienen en la sangre.
En un temblor toma aire, sus ojos se agarran
de la primera flor para recuperar la calma pero sabe
que una danza anda allí
y anda una lanza; que no hay pleitos
entre el arte y el filo,
que el silencio no cura las palpitaciones
brotadas y abonadas en un punto
esquivo a los cartógrafos.

AIRE

Primero fue el arado y el hacha
y esas cosas de fierro;
más fácil la faena, más cómodo el milagro del maíz:
ese metal nos alisó la frente,
dejó a mano el guazuncho, el ñandú,
y fue fácil y cómodo el convite
para el dueño del fierro y las campanas y el sermón.

Con el fierro, el collar, la mordaza;
después fue el adoquín y el motor sobre ruedas

y las casas sin sol. Más tarde
hartar las masas a galpón, cuando hubo en qué ocuparse.

La madre de Sut Su, Sut Su; Sut Su la abuela, sin preguntas;
hay una voz de origen, todo un clima,
y allí se baña la inocencia;
hembras para todos los usos, y también la guerra
de independencia ajena;
para todos los usos, y artesana en los hornos
del ladrillo y el carbón y el pan;
deschaladora, lavandera, experta en mil y un oficios:
las gallinas, el monte, la cocina, el techo,
las agujas, el jardín, la desocupación.

Las Sut Su pierden todo sin perder el hilo;
en lo que va del cepo al látigo
y del látigo al cepo susurraban esos apodos subterráneos
para ser las dueñas de su risa escondida,
dueñas, dueñas de compartir y ahorrar la risa
como quien se guardara un pedazo de fuego.

Mejor grácil. Algunas prendas, poco más,
pero Sut Su no se deshizo todavía
de una caja hermética
que las Sut Su disimularon, con qué otras cadenas,
entre arpilleras y evasivas.

¿Un símbolo, una joya, una voz?
Sin bisagra, sin puerta, la caja triangular
que clausuró a remaches un herrero en cadenas
con brazos de piedra,
¿atesora un bozal que fue del padre, antes de Artigas,
como dicen, y antes de "tropezar"
en el abismo humeante del horno de cal?
¿Atesora un materno retazo de piel con cicatrices,
que alguien salvó del circo de la hoguera,
para que la memoria no se pierda, como dicen?
Si el fierro los ataba, el fierro iba a liberarlos.

No imaginó ese forjador jamás forjado
las sutilezas sin renglones
en los catálogos de la humillación.

Por un cambio de vientos, la sacralidad
disipa su calor ancestral, se apaga el aura.
Ese mensaje de otra humanidad que vino en las mujeres,
que les picó la oreja en las ruedas de lana,
tensa la herrumbre.

El vaivén de la hamaca arrastra otros vaivenes.
Encantada en un par de élitros punteados,
aún consciente del abismo;
pétalo y arcilla a un tiempo, escama y agua,
toma en las manos el misterio y el martillo en el alma.

Martillo y más martillo. Los remaches
no ofrecen resistencia a las tripas
y el aire de la caja queda al aire; un aire de antes, de querencia.

Busca Sut Su, no ha perdido el sosiego.
Busca en el fondo, busca.

Nada, nada si no se toca. ¿Un chasco?
¿Y de dónde ese canto? ¿Qué le dice el vacío?
Entre el aire y el aire, ¿un puente?

Vaya modo, Sut Su, de cortar eslabones.
¿Podría la mordaza contar lo que cuenta la nada?
¿Podría la cicatriz?
Un beso entre algodones,
un suave y largo y sedicioso beso nos orbita.

Cualquiera esperaría un cimbronazo, Sut Su ríe,
toma aliento, respira, vuelve al vaivén que le mostró la clave.

Subir, lentamente, subir, recostarse
en la hamaca más cálida, hilos en arcoiris,
respirar en el aire de ayer la canción de mañana.

Los libres nos guardamos la voz,
ni la mordaza ni la cicatriz muestran el alma;
el aire puede, sí, arrancar una sonrisa, el aire
dice más que el metal,
una cajita de aire dice más
que todas las palabras.

BLANCO Y GARZA

¿Hemos estado enfrente?
¿Hay algo enfrente, de verdad, si esas letras
de la noche en alas que los gurises llaman morajú
nos animan las siestas; si esas grajeas de luz
que los gurises llaman tucutucus
desmienten lo oscuro, por ahí con un tajo?

¿Qué otras chispas encienden las chispas? ¿De quién,
de cuándo, el aire?

Ni es extremo ni es centro, el vaivén. Un clima. Sí,
se diría un clima. Vuelo y nido,
gualambao,
dos pulsos en uno,
dos mundos en danza al ardor de la selva.

Este árbol me inspira, aromo y espinillo a la vez,
color, dolor, bálsamo, símbolo,
¿hemos estado enfrente?
¿Hay en verdad un puente sin distancia?

Ella besa en la brisa las hojas vacilantes
ya amarillas del fresno; que sí, que no,
y en esa presunción en el aire que declara inminente
el vuelo de las hojas
para acostarse mansas en el suelo,
en ese fin de ciclo y principio sin fin,
todo pendiente de un cabito fino, cómo explicarlo:
ahí está Sut Su.

No nos fue dada la palabra que diga el silencio conmovido
en la danza de hojitas al caer.

Estábamos cruzados por un río y vino un Juan para decirlo,
pero encumbramos al poeta.
Se abre al agua, el poeta. Al aire se abre,
¿y lo encerramos?
Ah, Juanele, allá arriba, único, irrepetible.
Ah, Juanele. Cazar al que iba a diluirse, bañarlo en bronce,
¿clavar la luz? ¿Clavar las mariposas
para la exhibición, la disección, el rótulo?
Dónde su casa, dónde su ventana, cuál su pipa,
su ginkgo biloba. ¿Impermeables al río
daremos cátedra de Ortiz?

Isla, arroyo, albardón, a la vista
la curva festoneada de sauces en el horizonte,
al oído y de lejos los llamados de un ave
que no voy a elegir. Vuelve Sut Su.

El vaporcito menos que sutil
del arte efímero recién cebado nos refina las memorias del monte,
nos teje en transparencias.

Vuelve Sut Su como las olas, siempre y nunca,
un poco ahí y un poquito zurcidas por el corazón.

En una comadreja entregada a los fierros
velando la banquina, Sut Su.
Y en el guazuncho y en el aperiá, velando la banquina,
Sut Su. La ruta ensangrentada, harto el carancho.

Mimosa en la mimosa, la he visto,
y en el encaje del niñarupá y en esa sola flor
justificando la nariz.
Entre los invisibles, invisible, olor a humo en unos,
sabor a lágrimas en otros.

Ah, quién pudiera, con Sut Su, con sus aceites,
descorchar las letras,
quién, envainar los gritos de la red
que deshilachan, por ocurrencias y en un santiamén,
el ñandutí compuesto entre corcheas, fusas y silencios
con manos de seda, con tímpanos de seda,
por cien mil años y otros tantos tropiezos.
Ah, trepar la red, subir con la niñez.

Blanco y garza. Vuelo y pluma.
Silencio y voz. Voz y silencio. Plaza.
Vaivén, dilatación de esta mansa laguna tendida en la fronda
al volcán que presiento,
y un mientras tanto de patos y cuervillos
y huevitos salmón como blandiendo las totoras.

Contrapunto. Por ahí la flor en mi nariz,
por ahí el arte efímero en una tortafrita,
el arte milenario en una geoda;
gualambao, del trueno y el relámpago
a la mansa laguna herida por un trino.

TRANSPARENCIAS

Bella visión. Se desprende en relieve, apacible,
en otra densidad;
bella, como en danza bella. Cruel el mensaje,
cruel, con ecos en mi carne;
sí, el aroma del monte, su arcoíris;
sí, el crujir cariñoso de las geodas en los pies, en los ojos,
pero es cuando me animo a la palabra
que se desmarca en el silencio otro silencio.

Bella visión templando el aire, abrazo estremecido de adioses,
de inconclusos adioses.

Sut Su, dice el paisaje; esa voz pone el sin tiempo en la historia.
Juego de transparencias,
reverbero en la orilla
con pinceladas superpuestas en el pelo de agua;
relieves fugaces en las más encantadoras danzas.

Sut Su, dice el paisaje, y va Sut Su
a desnudar sus pies. Primera luz para velar la noche,
olitas para los suspiros dibujando canchitas,
lunares a repetición;
dibujan, borran, dibujan, las olitas,
borran con un dibujo;
curvitas paralelas para el matiz, colores al tono;
lo que se diga de ellas desafía la ciencia.

Nadie ha pintado ni fotografiado aún
el arte efímero del artista par, sol-río,
mil cuadros por segundo hasta donde mis ojos,
porciones insondables de qués y de quiénes,
geometría imposible del movimiento quieto,
del tiempo sostenido,
con regalos del viento, el monte, la pendiente,
el paseo del pez, mi peregrinación.

Paleta fuera de registro, el río;
cuando voy a decir el color ya es otro,
desparrama reflejos que si nadie ha pintado con sus manos
yo no puedo nombrar con mi boca; sucede
con las ondas. ■

GLOSARIO

Aguará popé: *Procyon cancrivorus*. Osito lavador.
Aperiá: *Cavia aperea*. Cuy, cui, conejillo de indias.
Aromo: *Vachelia caven o Acacia caven*. Árbol pequeño del espinal. También llamado espinillo y aromito.
Camambú: *Physalis viscosa*. Hierba silvestre.
Canutillos: gramíneas diversas de zonas bajas y humedales.
Caranday: *Trithrinax campestris*. Palmera.
Cardenal: *Paroaria coronata. Passeriformes*. Ave elegida como representativa de los entrerrianos, en la Argentina, caracterizada por su penacho rojo.
Carpincho: *Hidrochoerus hidrochaeris.* Roedor sudamericano.
Catay: *Polygonum.* Hierba de los humedales. Diversas especies.
Chañar: *Geoffroea decorticans.*
Chororó: *Taraba major.* Ave paseriforme. Batará grande.
Coscoroba: *Coscoroba coscoroba.* Cisne.
Crespín: *Tapera naevia.* Cuclillo.
Espinal: nombre de una provincia fitogeográfica con montes bajos y árboles con espinas en la Argentina. En Entre Ríos, el distrito con predominio del ñandubay toma el nombre Selva de Montiel.
Estigmergia: colaboración a través de un medio físico. Coordinación mediante marcas químicas, concepto tomado de la modalidad de trabajo de insectos como las termitas.
Gualambao: género musical, surgido del ensamble de diversos ritmos.
Guazuncho: *Mazama Gouazoubira*. Viracho. Corzuela parda. Cérvido.
Guigue: pequeña embarcación de construcción artesanal entre isleños.
Gurí: niño.
Irupé: *Victoria cruziana.*
Jacana. *Jacana jacana*. Gallito del agua. Ave de los humedales.
Juan chiviro: *Cyclarhis gujanensis*. Ave. Verdón.
Mangangá: abejorro.
Mbiguá: *Phalacrocorax.* Ave. Cormorán.
Niñarupá: *Aloysia gratissima.* Arbusto del monte indígena del litoral. Usillo de hoja fina y usillo de hoja ancha. Cedrón del monte. Resedá del campo. Palo amarillo. Azahar del campo.
Oberá: cacique guaraní, rebelde, que enfrentó a los conquistadores en el siglo XVI.
Padentreros: gente de los campos bajos, de las islas, de monte adentro.
Requerimiento de Palacios Rubios: texto usado para legalizar la campaña conquistadora en Abya yala (América) obligando a reconocer al Papa y a los reyes como superiores, bajo amenaza de esclavitud y destrucción.

Satyagraha: término acuñado por Mahatma Gandhi. Firmeza en la verdad. Resistencia no violenta a la opresión.
Surubí: *Pseudoplatystoma*. Pez. Siluriformes.
Tas: *Morrenia odorata* o *Cynanchum odoratum*. Enredadera también llamada tasi, doca. Con propiedades medicinales.
Tomatito del diablo: *Jaborosa runcinata (Solanaceae)*. También llamado flor de sapo chica. Tomate del campo. Con propiedades medicinales.
Totora: *Typha angustifolia.* Espadaña.
Tucutucu: *Pyrophorus.* Bichito de luz. Cocuyo. Escarabajo luminoso.
Yateí: *Tetragonisca*. Abeja sin aguijón.
Yerba: *Ilex paraguariensis*. Árbol. Yerba mate.



Ilustración de Emiliano Pereyra sobre los textos de Orlando Van Bredam, realizada espcecialmente para esta edición de SER.

TRES RELATOS INÉDITOS

Orlando Van Bredam[*]

El padre

Mi padre hablaba siempre de su padre Enrique. Con alegría, hasta cuando narraba penurias de su propia infancia. Decía que cuando tenía sólo nueve años, mi abuelo lo trepaba en un sulky en pleno invierno y lo enviaba a repartir carne. Tenía las manos escarchadas, los pies muertos y avanzaba hacia las casas de campo entre arboledas flacas, silbaba para espantar el frío, aunque más de una vez, el silbido se le congeló en la boca. Con nueve años, mi padre era el único repartidor de carne de mi abuelo Enrique, que tenía la única carnicería que se animaba a llevar carne a los que vivían más allá del cementerio, en plena colina, o más lejos, donde el lino y el trigo crecían en abundancia.

---

* Nacido en Villa San Marcial, departamento Uruguay, en 1952. Egresado del Profesorado de la Escuela Normal. Es escritor, ensayista y docente. Su obra ha recibido destacados reconocimiento, como los premios Fray Mocho (cuentos), José Pedroni (poesía) y Emecé (novela).

A Enrique le gustaban los caballos. Tenía un par de parejeros que mi padre aprendió a cuidar. Tan bien los cuidaba que cuando hizo la colimba en Villaguay, lo destinaron a cuidar los caballos de polo del coronel. Al lado de su padre, iba en un Ford T todos los domingos a las cuadreras que se armaban en Las Moscas o Domínguez. El Ford T era uno de los pocos autos que ronroneaba entonces en Villa San Marcial. A diferencia de mi abuela Ángela, dicen que Enrique no se privaba de nada que estuviera a su alcance. A escondidas, alimentaba los inocentes vicios de mi padre, a escondidas le permitía conducir el Ford T y jugar unos pesos en las cuadreras. Tuvieron ocho hijos, tres varones y cinco mujeres, pero mi padre, el menor de los varones, fue su gran consentido.

Mi abuelo Enrique murió dos años antes de que yo naciera. Tenía prohibida la cerveza, pero no resistió la tentación en la fiesta de bodas de su hija menor y sus riñones colapsaron. Mi padre debió llorarlo tanto como lo lloré, después, yo a él. Los padres no son parte de uno como son las madres, pero hay reflejos de ellos que nos escarban el alma. Lo supe cuando me dieron la peor noticia de mi vida: el viejo sufría una insuficiencia cardíaca irreversible.

Las calas

El aroma de las calas evocará la muerte. Cuando mi madre cortaba calas, íbamos después a un velorio. Las calas huelen a encierro, a humedad profunda, a llanto entrecortado. No me gustan, son antiflores, están ahí donde la vida nos ha dejado. Las calas califican la ausencia.

En 1967 murió en Paraná mi abuelo Pablo. No fue una sorpresa para mí, sí para mis padres. Unos meses antes, de paso por Basavilbaso, donde vivían mis abuelos, mi hermano y yo fuimos llevados a una habitación en penumbras. Sólo nosotros, mis padres no estaban en la casa en ese momento.

—No se lo cuenten a nadie —dijo el viejo— pero el abuelo está cansado y tal vez no lo encuentren en el próximo viaje.

Fue la última vez que lo escuché y vi su rostro manchado de sombras, parapetado en la oscuridad para eximirnos de cualquier angustia pero también para despedirse. Nos hizo ese honor. Salimos tristes pero no lloramos ni pensamos en nada malo. No estaba enfermo, sólo era un presentimiento o un modo de aceptar lo que viniera.

Murió seis meses después, en casa de mi tío Julio. Tuvo un ACV mientras subía la escalera. Lo velaron, como se acostumbraba entonces, en la misma casa. Las calas, siempre oportunas, estaban ahí, esperándome, desafiándome como espadas mortuorias, mientras yo no paraba de llorar.

Abuela Ángela

Mi abuela Ángela, que tenía la boca fruncida y los ojos celestes, se mantuvo viuda hasta su muerte. Era joven todavía. Enrique murió a los cincuenta y seis y ella tenía muchos menos. Solo recuerdo que nunca me sostuvo en brazos, que practicaba conmigo y los otros nietos un marcado desapego. Con mis primos recorríamos la galería de su casa, bordeada de planteros, con mosaicos que alternaban el negro y el gris, con puertas abiertas a la cocina y a uno de los dormitorios, desde donde el tic tac lúgubre de un enorme reloj de pared nos obligaba a detenernos y entrar. Todavía siento el olor a alcanfor y naftalina y veo en la penumbra, siempre tiesa en su mecedora, a mi abuela Ángela, que no sonríe ni se enoja, como si fuera una muñeca de trapo. Con Marta, mi prima, nos deteníamos delante de mi abuela como si se tratara de una extraña. Nada decíamos. Ella tampoco. A veces yo la miraba a los ojos y sólo encontraba un celeste intenso, muy bello, pero sin vida, como si no mirara ni pensara, como si fueran dos botones de un traje de fiesta.

Con los años quedó sorda y debió usar un audífono. En esos días, ya no vivía sola, mi padre la había traído a vivir con nosotros. A pesar de que tenía cinco hijas, fueron mis padres los que se animaron a sacarla de su penumbra y después de agregar una habitación a nuestra casa, cuidarla. Mi abuela seguía igual. No hablaba o hablaba muy poco. Lo poco que decía, siempre eran órdenes o recomendaciones. Ordenaba que apagáramos la luz en cuanto nos acostábamos, ordenaba que nadie entrara en su habitación sin su permiso, recomendaba que habláramos en voz alta para que ella pudiera oír. No quería perderse ninguna conversación, sobre todo si llegaba un desconocido. No recuerdo haberla visto reír alguna vez o sonreír. O decirnos algo halagador como suelen hacer los abuelos. Como una reina de trapo se sentaba en un rincón del comedor a esperar

que todo le sea dado. Así debió vivir cuando vivía mi abuelo. Las hijas, que ahora no querían saber nada de ella, debieron tratarla también así, como a una reina. Ángela no era hija de belgas, sino de franceses. Mathey Doré. Hija de un tal Mathey Doré, casada con una tal Zermatten, venida, como tantos otros, de algún país europeo que hoy no recuerdo. Villa San Marcial era una pequeña Babilonia, había belgas, alemanes, rusos, judíos, checos, criollos, franceses, italianos, búlgaros y no debieron ser en aquel tiempo más de quinientos habitantes si incluimos los campos vecinos.

Mi abuela Ángela murió a los noventa años, poco después de que una hija nos hiciera el favor de llevarla con ella. Además de sorda, se había vuelto adicta a los fármacos. Consumía pastillas todo el día. Su habitación olía como una farmacia. Había de todo y en grandes cantidades, seguramente muchos medicamentos ya vencidos. Había ansiolíticos, jarabes, sedantes, antiinflamatorios, cremas para los huesos, para la cara, píldoras para enfermedades reales o inventadas. De todo. Lo supimos el día que mi tía Irene vino a buscarla porque ella no dejaba entrar a nadie a su pieza. Durante años consumió drogas recetadas por médicos que hacía años se habían jubilado o habían muerto. Lo curioso es que a pesar de ese consumo irracional, había vivido mucho, muchísimo. Había sobrevivido treinta y cuatro años a su marido, había enterrado a la mitad de sus hijos y a algunos de sus nietos. En esto consiste la desgracia de vivir demasiado, la desgracia de llorar a los que debieron sucederte. Del día que entramos con Babi en la botica clandestina de mi abuela, recuerdo la palabra más larga que leí en mi vida y que nunca olvidé. La leí en uno de los prospectos. Fenildimetilpirazolónmetasulfonatosódico. ■

Especial para *SER.* Del libro en preparación *Si no hay amor que no se note*, Orlando Van Bredam, El Colorado, Formosa, 2023.



Tintas pequeño formato (S/T., 0.24 x 0.31), del autor del poema.

DOS POEMAS INÉDITOS

Luis Alberto Salvarezza[*]

Siete amaneceres

El agua se bebe al aire y las distancias se acortan...

Se alzan manos oscuras como el café e inmensas como un grito que
acaricia y besa.

En Santa Marta caminamos al costado del tiempo. Había una hilera de
hormigas que subía.
Pregunté a un niño y me dijo que unas iban y otras venían.
De dónde venían le pregunté y se quedó mirándome y avergonzado bajé
la cabeza.

El otro niño que debió nacer bueno ya tenía sobre sus nudillos suciedades
del mundo.

---

* Nacido en Concepción del Uruguay en 1957. Poeta, ensayista, escritor y artista plástico. Ha recibido numerosas distinciones en cada uno de esos rubros. Es egresado del Profesorado de la Escuela Normal Mariano Moreno.

II

Fue en la Plaza de Armas del Cuzco. Recuerdo sus pies descalzos,
lastimados
y su pelo entredormido en lo desértico. Recuerdo que le pregunté por el
cementerio.
Por unas monedas te llevo. Y fuimos y se fue y su cuerpo ya no temblaba.
A ese niño a pesar de tanto imposible si vuelvo a la Plaza de Armas del
Cuzco
desde el alma saldré a buscarlo.
Aunque nunca olvidaré el camino al cementerio.

III

En Isla Negra la tinta que realicé seguramente ya se ha secado.
Allí aprendimos a reconocernos por el olor.
El corazón nunca pierde la memoria de lo verdadero.
Todo el silencio será tuyo, yo seguiré a los gritos, aturdiéndote.

IV

En Panachajel al borde del Lago Atitlán se nos acercó una niña a pedir.
En el aire había algo de los volcanes y del extinto pato poc.
Pedía monedas. Su sonrisa era como otro sol, lo iluminó todo.
El tiempo y toda la belleza de Guatemala estaba en esa sonrisa.
Nos colocó dos pulseritas dando vuelo a los colores.
Juntó las monedas y se marchó
y la luz cubrió la mesa como otro mantel.

V

Los hombres no saben morirse completos, del todo;
me dijo la hondureña sin demasiada importancia.
Se va al mariposario?
Ellas sí! son efímeras por eso son tan bellas.
La belleza es dueña de un rato nomás.
Son: "*igual que una mano en el viento agitando el adiós*".

Y Ud. no tiene equipaje.

Nada me dijo cuando entré al Hotel con una mariposa esmeralda.

VI

En Coayacán la niebla se adhería a los naranjos.
También a la casa azul que no es azul sino celeste.

En el baño de la feria leí: "*Al zángano hay que tirarle con reinas*".

Mi infancia dejó de existir cuando me dijeron
que nunca podría subir a las alfombras voladoras...

Fue antes de comerme los sueños.

VII

En la libertad de ese pájaro que vuela se sostiene mucho encierro.

No sé si estoy mirando el verde saurio o azufre del volcán de Irazú
o un obra de Francisco Amighetti.

A las cinco de la tarde el volcán tiene mucho de papel glacé. Y yo estoy
como entre comas.

VIII

En la Isla de los Uros hay mucho miedo. Y el miedo se balancea entre los
juncos.
Un hombre ajeno a lo que ocurre moldea un ánfora marrón
como las flores, espigas o inflorescencias de las totoras.
Y este instante ni siquiera es un suspiro.
La muerte llegó a la orilla como llega la ola, inexplicablemente.

Cuando ya no me sirvan las palabras —con las que ahora te siento—
haré silencio o las quebraré como ellos quiebran las totoras.



Las mujeres de Juan Manuel Sánchez

Las mujeres que dibuja, esculpe, pinta y graba Juan Manuel Sánchez
exhiben su desnudez,
una desnudez geométrica, voluminosa y casi pétrea.

Más allá de las transparencias
y el corazón semejante a una rosa latiendo.
Y lo que tienen de la luna sus pezones o de la noche sus contornos.

No hay en ellas fragilidad, servidumbre sexual o doméstica.
Sólo fuerza, opulencia, monumentalidad y belleza. Girando.
En elevación. Contorneándose.
Alguien dijo que eran como ovillos o gemas.

Aúnan capacidad erótica y función reproductora.
Ardor, calor y fuego. Extendiéndose y dulcísimo. Goce.

Supieron del azul de las sublevaciones y las conspiraciones.
De piernas abiertas, bocas y puños cerrados.
Dicen de los rostros de América. De sus profundidades y ramajes.
Son lanceolados verdísimos cantos de la vida. De la tierra.
Aunque alguna vez las cubrió de plumas y fueron del aire.

Otras de escamas y fueron del agua.
(Algunas veces las abrazó al hombre
y otras él las abrazó).

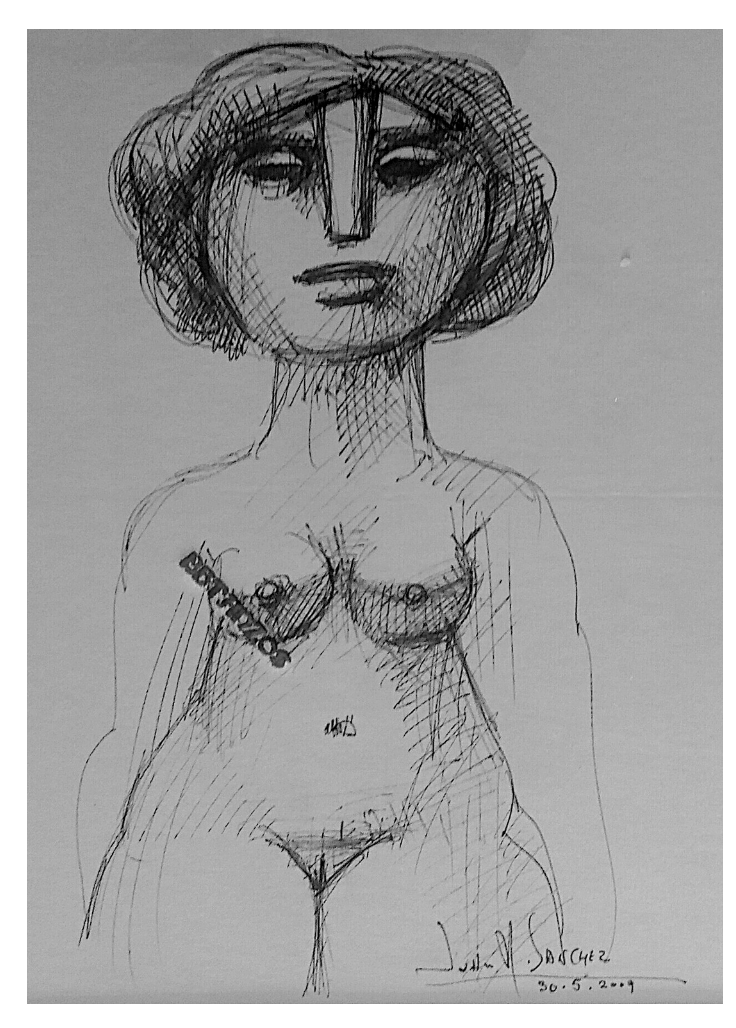
Ahora son de la ajenidad porque ya no le pertenecen a nadie
y su vientre ya no es un vientre tomado. Tentación o excusa frutal,
vegetal mordido.

Una bandada de garzas se extiende como una bandera.

La desnudez nos impide reconocer
a las que fueron hilanderas en Perú,
cesteras en Venezuela,
alfareras en Patzcuaro o Pomaire,
mascareras en Popoyán o Barranquillas,
habaneras en Cuba,
taguaneras en Ecuador...,
nos impide reconocer a la mujer latinoamericana.
Aunque han vestido todos los ropajes,
los reales y los de la intemperie,
los del dolor y la lágrima, los del pañuelo y el desconsuelo,
los de la esclavitud y los del abuso,
más allá de la falda, pollera, manteo, saya o basquiña.

Han sido desvestidas y otra fue la desnudez.

Por eso para Juan Manuel la desnudez de sus mujeres
sólo se viste de mujer que es como decir de misterio
y la línea se hace más oscura y gruesa
y sin embargo, se ilumina. ■



En pág. 274 : Mujer II (Tinta, 0.68 x 0.33, 1982)
En esta: Mujer I (Tinta, 0.32 X 0.34, 30.06.2009
(ambas obras propiedad de L.A.Salvarezza).

Índice de ilustraciones artísticas